

Tartu Ülikool  
Haridusteaduskond  
Pedagoogika osakond

Olivia Õim

# **Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus**

Magistritöö

Juhendajad:  
Lektor Merle Taimalu  
PhD ped.  
Professor Edgar Krull  
ped. kand.

Tartu 2008

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
I UURIMUSE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD.....	7
1. Õpetaja professionaalse arengu olemus .....	7
1.1. Õpetaja professionaalse arengu erinevad käsitlused .....	8
1.1.1. D. Berlineri õpetaja kompetentsusastmete mudel .....	9
1.1.2. F. Fulleri nn muredel põhinev arengumudel .....	11
1.1.3. D. M. Kagani õpetaja professionaalse arengu käsitlus.....	13
1.2. Õpetaja professionaalset arengut mõjutavad tegurid .....	15
1.2.1. Personaalsed mõjutegurid .....	16
1.2.2. Keskkondlikud mõjutegurid .....	16
1.3. Õpetaja professionaalse arengu uurimused Eestis .....	17
2. Õpetaja eneseefektiivsuse taju kui õpetaja professionaalse arengu üks aspekte.....	19
2.1. Õpetaja eneseefektiivsuse veendumused .....	19
2.1.1. Eneseefektiivsuse mõiste.....	20
2.1.2. Eneseefektiivsuse taju õpetajal.....	22
2.1.3. Õpetaja eneseefektiivsuse taju mõju õpetamis- ja õppimisprotsessile.....	25
2.2. Õpetaja eneseefektiivsuse taju mõjutavad tegurid .....	27
2.2.1. Personaalsed mõjutegurid .....	27
2.2.2. Keskkondlikud mõjutegurid .....	29
2.3. Algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste muutused ja neid mõjutavad tegurid.....	33
2.3.1. Õpetamiskogemus .....	35
2.3.2. Tajutud toetus.....	36
3. Kutseaasta algaja õpetaja toetusprogrammina .....	39
II METOODIKA JA VALIM .....	42
4. Uurimuse eesmärk, hüpoteesid ja metoodika.....	42
4.1. Valim.....	43
4.2. Protseduur.....	45
4.3. Mõõtevahend.....	45
4.4. Andmete analüüsimise meetodid .....	48

III UURIMUSE TULEMUSED JA JÄRELDUSED .....	49
5. Tulemused .....	49
5.1. Algajate õpetajate eneseefektiivsusealaste veendumuste väljaselgitamine – personaalne ja üldine eneseefektiivsus.....	49
5.2. Algajate õpetajate eneseefektiivsusealaste veendumuste muutused kutseaasta jooksul .....	52
5.3. Kooliastme ja eneseefektiivsuse veendumuste vaheline seos .....	54
5.4. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste ja tajutud toetuse vaheline seos .	56
5.5. Õpetajakoolituse ja algaja õpetaja eneseefektiivsuse vaheline seos .....	60
6. Arutelu.....	62
6.1. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumused ja nende mõõtmine .....	62
6.2. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse alaste veendumuste muutused esimesel tööaastal koolis/lasteaias .....	64
6.3. Kooliastme või koolitüübi ja algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste vahelised seosed .....	67
6.4. Tajutud toetuse ja algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste vahelised seosed ..	68
6.5. Õpetajakoolitus kui algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste vahelised seosed	71
6.6. Töö praktiline tähtsus .....	72
6.7. Töö kitsaskohad.....	73
Kokkuvõte .....	75
<i>Summary</i> .....	77
Kasutatud kirjandus.....	79
LISAD .....	88
Lisa1. Võrdlev ülevaade omandatud eriala ja reaalselt koolis/lasteaias antavate õppeainete/tegevuste vahel	
Lisa 2. Algaja õpetaja küsimustik kutseaasta alguses	
Lisa 3. Algaja õpetaja küsimustik kutseaasta lõpus	
Lisa 4. Eneseefektiivsuse veendumuste faktormudeli pööratud faktormaatriks	
Lisa 5. Eneseefektiivsuse veendumuste faktormudeli kommunaliteetid	
Lisa 6. Eneseefektiivsuse veendumuste faktormudeli kirjeldusvõime	

## Sissejuhatus

Pidevad muutused ühiskonnas on põhjustanud suuri muudatusi hariduskorralduses, sh õpetajakoolitusega seonduvas, sest kiiresti muutuv maailm esitab aina suuremaid väljakutseid õpetajatele kui professiooni esindajatele. Õpetaja professionaalsest arengust rääkides rõhutatakse pidevõppe vajalikkust, mistõttu on hakatud oluliseks pidama mitte ainult õpetajakoolituse esmaõppes õpitut, vaid arvatakse, et õpetajate professionaalne areng on katkematu protsess, mis hõlmab tema tervet õpetajakarjääri. Seega peaks peale õpetajakoolituse esmaõppes tehtavate ümberkorralduste mõtlema ka sellele, kuidas toetada õpetaja kutsealast arengut täiendusõppe kaudu ning igapäevaselt töökohal. Et teada, milline toetusviis on erineva staaži või kooliastme õpetaja puhul tõhusaim, peaks mõistma õpetaja professionaalse arengu seaduspärasusi.

Arusaam professionaalsusest ja selle uurimisest on aja jooksul muutunud. Kui varasemal ajal lähtuti õpetaja professionaalse arengu uurimisel tema välisest käitumisest ning pigem tema konkreetsete tegevuste sooritamisest/mittesooritamisest ja nende põhjal täpsete ülestähenduste tegemisest (Laherand, 1998: 128), siis viimastel aastakümnetel on mujal maailmas ja ka meil hakanud pedagoogikateadlased üha rohkem väärtustama õpetaja eneserefleksiooni ja -teadvust, arusaama iseendast ja õpetamisega seotud temaatikast, uskumusi, veendumusi ning õpetaja enda tunnetusi – need arvatakse olevat aluseks õpetaja käitumisele ja tegevusele klassis (Berg, 2002; Kera, 1998; Krull, 2003; Poom-Valickis, 2003, 2007). Õpetaja enesetunnetuslike uurimuste puhul võib üheks kõige levinumaks uurimisvaldkonnaks pidada eneseefektiivsuse uskumusi, mille mõju õpetaja õpetamistegevusele on pedagoogikateadlased juba üle 30 aasta uurinud (Allinder, 1995) ning mida võiks tõlgendada kui õpetaja professionaalse arengu üht aspekti.

Käesolevas töös keskendutakse õpetaja professionaalse arengu uurimisele läbi tema eneseefektiivsuse taju. Õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste all mõistetakse õpetaja usku oma võimesse mõjutada õpilaste õpitulemusi positiivselt (Gibson, Dembo, 1984). On isegi öeldud, et õpetaja eneseefektiivsus on väike mõte suure mõjuga, kuna mitmed autorid näevad selles head võimalust, kuidas õpetaja professionaalset arengut toetada ja vajaduse korral suunata/kujundada (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007). Paljude uurimustega on tõestatud, et õpetaja eneseefektiivsuse taju ei avalda mõju mitte üksnes õpetaja

õpetamistegevusele, vaid ka õpilase õppimisele ning tema isiksuse arengule. Need uurimused on toonud välja mitmeid seaduspärasusi õpetaja eneseefektiivsuse taju muutustes õpetaja karjääri jooksul.

On teada, et õpetajad on kõige enam alid nii abistamisele kui ka negatiivsetele välistele teguritele oma esimestel tööaastatel (Bandura, 1998). Seetõttu on õpetajate uurijad pidanud esimest viit aastat õpetajate puhul eriti kriitiliseks, kuna tavaliselt just selle aja jooksul jõuab õpetaja järeldusele, kas ta jätkab õpetajaametis või mitte. Paljud algajad õpetajad lahkuvadki, kuna leiavad õpetajatöö liiga keerulise olevat. Näiteks on leitud, et kuni üks kolmandik noortest õpetajatest jätab õpetajakutsega hüvasti kolme esimese aasta jooksul (Feiman-Nemser, 2001). Kuna üheks algajate õpetajate lahkumise põhjuseks on kutseoskuste puudulikkus, siis on algajate õpetajate kutsekindluse suurendamiseks tarvis mõista nende professionaalse arengu seaduspärasusi ning neid mõjutavaid tegureid. Eelnev aga viitab algajate õpetajate professionaalse arengu uuringute vajadusele.

Magistritöö põhieesmärk on uurida kutseaastat läbivate algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumusi, muutusi nendes ning seoseid kooliastme, tajutud toetuse ja õpetajakoolituse kvaliteedile antavate hinnangutega. Alaeesmärgiks on anda ülevaade õpetaja professionaalse arengu levinumatest käsitlustest ja põhjalikumalt käsitleda õpetaja eneseefektiivsuse veendumusi kui ühte õpetaja professionaalse arengu indikaatorit.

Põhieesmärgi saavutamiseks tuleb leida vastus järgmistele uurimisküsimustele:

- millised eneseefektiivsuse veendumused ilmnevad algajate õpetajate arengus?
- millised muutused leiavad aset algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumustes esimesel tööaastal?
- kas erinevate kooliastmete algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumused on samasugused või erinevad?
- kuidas on algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumused seotud mentori, koolijuhtkonna, kolleegide, lastevanemate ja õpilaste toetusega?
- kuidas on seotud algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumused õpetajakoolituse esiõppega?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks toetuti teemakohasele kirjandusele ning korraldati 2004.–2007. aastal Tartu Ülikooli praktika- ja kutseaasta keskuse juures registreerunud 170 algaja õpetaja seas longituuduurimus. Nendele küsimustele antavate

vastuste kaudu püütakse avada õpetaja eneseefektiivsuse mõistet, mille puhul lähtutakse põhiliselt USA uurijate S. Gibsoni ja M. H. Dembo (1984) õpetaja eneseefektiivsuse mõistest ning nende poolt välja töötatud mõõtevahendist – õpetaja eneseefektiivsuse skaalast, mis on Eesti oludele kohandatud (Õim, 2004a, 2004b).

Käesolev magistritöö jaguneb kolme suuremasse ossa. Esimeses osas antakse ülevaade algaja õpetaja professionaalse arengu tuntumatest käsitlustest ja professionaalset arengut mõjutavatest teguritest. Erinevate vaatenurkade kaudu avatakse õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste ja neid mõjutavate tegurite temaatika. Kuna uurimus viidi läbi algajate õpetajate seas, siis selgitatakse ka põgusalt kutseaastaga seotud mõisteid ja kutseaasta vajalikkust algaja õpetaja seisukohalt.

Teises osas tuuakse välja algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste uurimise eesmärk ja püstitatud hüpoteesid ning selgitatakse uurimuse läbiviimist ja meetoodikat. Samuti tuuakse välja, kuidas toimub tulemuste analüüsimine kvantitatiivsete andmetöötluse meetoditega. Samas osas tutvustatakse ka ankeedi koostamise põhimõtteid ja selgitatakse, et tegemist on algajate õpetajate enda hinnangutega oma efektiivsuse alastele veendumustele ning nendega seotud teguritele.

Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused püstitatud hüpoteeside järjekorras ja tulemuste analüüsimisel kõrvutatakse neid teiste uurijate tulemustega. Arutelu viimaste alapeatükkidena on peetud oluliseks esitada ka uurimuse praktiline väärtus ja kitsaskohad. Erinevate arutelupeatükkide kaudu tehakse ettepanekuid ja antakse soovitusi edasisteks uuringuteks.

## I UURIMUSE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

### 1. Õpetaja professionaalse arengu olemus

On välja toodud, et õpetamise meisterlikkuse (antud töös kasutatakse termineid „professionaalsus“ ja „kutsealane meisterlikkus“ sünonüümidena) definitsiooni on raske sõnastada ja õpetamise kvaliteeti raske hinnata, kuna see on seotud paljude erinevate tahkude ning mõjuteguritega (Bond, Smith, Baker, Hattie, 2000). Seetõttu on see mõiste tihtipeale jäetudki lahti seletamata – räägitakse professionaalsusest, selgitamata, mida selle all täpselt mõeldakse (Eraurt, 1996). Samas on professionaalsuse defineerimine ja olemuse lahtiseletamine vajalik just õpetaja professionaalsuse arengu uurimise praktilisest aspektist lähtudes: õpetajakoolitajad peavad otsustama, kas õpetajakoolituse tudengite ettevalmistus on piisav, et anda neile kutsetunnistus; täiendusõppe läbiviijatel tuleb otsustada, millist täiendusõpet õpetajad vajavad, et toetada nende professionaalset arengut; samuti peavad suutma koolijuhid vahet teha, millist kompetentsust eeldada noorelt õpetajalt ja millist kogunud õpetajalt ning kuidas toetada nende professionaalset arengut; vajalikud on sellealased teadmised ka õpetajate atesteerimisel (Krull, 2001, 2002). Eesti haridusasutustes kehtib ka sisehindamise süsteem, mis muu hulgas eeldab pedagoogilise personali professionaalsuse hindamist ja arendamist (Kooli ja koolieelse lasteasutuse...2006). Samuti nõuavad muutused ühiskonnas ja haridussüsteemis õpetaja professionaalse arengu kriteeriumide pidevat ülevaatamist ja arengu suunamist kuna õpetajalt eeldatakse uusi rolle (Guskey, 2000).

Kuigi professionaalse arengu olemusega on tegeldud teaduses pikka aega, pole õpetaja professionaalse arengu mõiste siiani selgelt defineeritud. Algselt seostati õpetaja professionaalset arengut enamasti õpetajakoolituse tasemeõppega ning täiendusõppega. Hilisemal ajal on erinevates professiooni uurimustes professionaalset arengut defineeritud kui teadmiste ja oskuste omandamise protsessi, mis toimub praktilise tegevuse kaudu (Dall'Alba, Sandberg, 2006). Samuti on selle all mõeldud muutusi õpetaja käitumises, teadmistes, kujutlustes, veendumustes või tajus (Kagan, 1992). Dall'Alba ja Sandberg (2006) väidavad, et

viimasel ajal on tavaks käsitleda professionaalset arengut kui oskusteabe (*know-how*) pidevat täiendamist ja arenemist ning erinevate professionaalsete astmete läbimist, nagu näiteks nooremõpetaja, kompetentne õpetaja ja ekspertõpetaja.

Dall'Alba ja Sandberg eristavad professionaalse arengu puhul kaht komponenti: esiteks formaalse haridusega seotud kursusi ja programme (nt õpetajakoolituse esmaõpe ja täiendusõpe), mis aitavad kaasa elukutse omandamisele ja oskuste täiendamisele, ning teiseks formaalset ja mitteformaalset professionaalsete oskuste arengut, mis toimub töökohal. Elukutset toetav formaalne haridus (*formal professional education*) võib olla suunatud nii kogemusteta inimestele, kes alles püüavad mingisse professiooni n-ö sisse saada, kui ka kogunud professionaalidele, kes otsivad võimalusi, kuidas täiendada oma elukutsega seotud teadmisi väljaspool töökohta. Formaalse professionaalse arengu toetamine töökohal võib olla organiseeritud erinevate elukutse esindajate gruppide/liitude tegevustena (nt ainesektsioonid) või kursustena, mille eesmärk on arendada inimeste professionaalseid oskusi, hoides professionaalset gruppi kursis tänapäevaste arengusuundumustega ja toetades sellise tegevuse kaudu muutusi organisatsioonis. Mitteformaalne professionaalne areng on praktiseeriva õpetaja üks igapäevatöö osa, n-ö töökohal õppimine (Dall'Alba, Sandberg, 2006).

Seega mõistavad Dall'Alba ja Sandberg professionaalse arengu all ametialaste oskuste, teadmiste arengut, mida ühelt poolt toetavad õpetajakoolituse eri vormid ning mida teiselt poolt soodustab kutseoskuste omandamine töökohal ja teadmiste vahetamine kolleegidega.

Nagu eespool selgus, on professionaalsele arengule erinevaid lähenemisi. Järgnevalt esitatakse nendest kõige tuntumad käsitlused.

## 1.1. Õpetaja professionaalse arengu erinevad käsitlused

Üle 30 aasta on õpetaja professionaalset arengut uurinud erinevad teadlased, samas ei ole suudetud siiani luua üldtunnustatud mudeleid, mis oleks väärtustatud koolipraktikas, aitaksid professionaalset arengut mõista või mõjutaksid seda märkimisväärselt (Krull 2001, 2002).

Õpetaja professionaalset arengut on uuritud erinevatest aspektidest. Kuni 20. sajandi 70. aastate keskpaigani püüti Lääne kasvatusteaduslikes uuringutes õpetaja professionaalsust avada põhiolemuslikult nn positivistliku lähenemise kaudu. Näiteks jälgiti õpetaja käitumist ning otsiti seoseid õpetaja käitumise ja õpilase edasijõudmise vahel. Seda lähenemist nimetati protsess-tulemus-lähenemiseks, mis tegi õpetajast pigem tehnilise töötaja, kelle töö edukus sõltus mitmesuguste nippide ja retseptide äraõppimises (Laherand, 1998).



Viimastel aastakümnetel on kasvatusteaduslikes uuringutes püütud n-ö hea õpetaja saladust otsida mitte õpetaja välisest käitumisest, vaid silma eest varjatud alast – õpetaja mõtlemisest, tema veendumustest, hoiakutest ja tõekspidamistest (Õim, 2004a). Krull on väitnud, et ainult õpetaja head erialased ja pedagoogilised-praktilised oskused ei tee teda veel n-ö heaks õpetajaks. Oluline on ka õpetaja usk enda õpetamisoskusesse ning õpilaste õpivõimesse. (Krull, 2000) Mitmed uurijad on tõestanud, et õpetamine ja õppimine hõlmab ka emotsioonidega seotud komponenti. Võrreldes õpetaja konkreetsete toimingute ja intellektuaalsete omadustega on õpetaja mõtted, veendumused, uskumused ja hoiakud tihti peale märkamatud ning väliselt kontrollimatud. Samas on just need sügavalt seotud õpetaja identiteedi kujunemisega ning seetõttu võib neid käsitleda olulise mõjutegurina professionaalse arengu kontekstis (Berg, 2002).

Seega järeldeb käesoleva töö autor, et õpetajate professionaalse arengu uurimuste puhul võib eristada sisuliselt kaht suuremat suunda: õpetajate erialaste teadmiste ja pedagoogilis-praktiliste oskuste uurimissuunda ning õpetaja veendumuste, arusaamade, hoiakute, emotsioonide ja tajuga seotud suund.

Et saada terviklikumat ülevaadet õpetaja professionaalse arengu käigust, esitatakse käesolevas töös eraldi peatükkidena tuntumad õpetaja professionaalse arengu astmemudelid, milles võib eristada nii pedagoogilise-praktiliste oskuste aspekti kui ka õpetaja kognitiiv-emotsionaalse või kognitiiv-sotsiaalse psühholoogiaga seotud aspekte. Põhitähelepanu on käesolevas töös suunatud õpetaja professionaalse arengu uurimisele sotsiaal-kognitiivsest aspektist läbi õpetaja eneseefektiivsuse taju, mis mõjutab õpetaja tegevust nii kognitiivsest kui emotsionaalsest aspektist.

Paljud tänapäevased oskuste arengu mudelid tulenevad kognitiivsest psühholoogiast. Kognitiivsest psühholoogiast lähtudes on esitatud mudeleid inimese algsete ametialaste oskuste arengust eksperdi oskusteni. Hoolimata nende mudelite erinevusest, on neil kõigil üks ühine joon – astmete kindel määratletus ja hierarhiline järjestus algse oskuse tasemest kõrgemal tasemel oskuste poole. Üldiselt võib neid kõiki nimetada astmemudeliteks (Dall’Alba, Sandberg, 2006).

#### **1.1.1. D. Berlineri õpetaja kompetentsusastmete mudel**

Järgnevalt esitatud Berliner (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, McGowan, 1996) arengumudel käsitleb õpetaja professionaalset arengut pikaajalise ja keerulise protsessina, eristades professionaalse õpetaja kujunemises viit astet.

1. Noviitsi, uustulnuka tase (*novice level*). Õpetajakoolituse tudengid ja paljud esimese aasta õpetajad võivad olla noviitsi ehk uustulnuka tasemel. Sellel tasemel kasutab noor õpetaja lihtsaid, kuid sageli konteksti mitteamvestavaid õpetamisreegleid (nt kiida õpilast õigete vastuste eest; ära kunagi kritiseeri õpilast). Tema tegevus õpetajana on suhteliselt paindumatu. Sellel astmel oleva õpetaja jaoks on praktilisest tegevusest tuletatud teadmised/oskused palju olulisemad kui õpetajakoolituses õpitu.
2. Edasijõudnud algaja tase (*advanced beginner level*). Tavaliselt jõuavad sellele tasemele teise ja kolmanda aasta õpetajad. Sellel tasemel hakkab õpetaja praktilisi kogemusi seostama teooriaga ning tema episoodiline ja situatiivne teadmine hakkab kujunema tervikuks ja täiendama teoreetilisi teadmisi. Berliner rõhutab selle momendi olulisust, sest praktika sidumine üldistustega annab võimaluse ka teooriast aru saada ja seda tunnetada. Selles astmes paraneb õpetaja strateegiline teadmine – ta suudab käituda, tegutseda kontekstist lähtuvalt, mitte niivõrd reegleid jäigalt järgides. Kogemus küll mõjutab käitumist positiivselt, aga edasijõudnud algajad ei suuda siiski eristada olulist ebaolulisest. Berliner ja tema kolleegid rõhutavad siinkohal mentorluse tähtsust – mentor peaks aitama algajal õpetajal õigeid otsuseid teha.

Kuigi algaja ja edasijõudnud algaja õpetaja on intensiivselt haaratud õpetamise ja õppimise protsessi, ei suuda nad tihtipeale võtta täielikku vastutust oma tegemiste eest. See on tingitud asjaolust, et kuigi nad oskavad ära tunda ja kirjeldada sündmusi, järgides reegleid ning klassifitseerides situatsioone, ei ole nad siiski suutelised määratlema toimuvat personaalse tegevuse kaudu. Täielik personaalne vastutus klassis õpetamise ees tekib, kui õpetajal areneb personaalse tegevuse mõtestamine, st kui ta tahtlikult oskab ja teab, mida teha. Sellise tegevusviisi oskus viib järgmise astmeni.

3. Kompetentse õpetaja tase (*competent level*). Vähemalt kolm kuni neli aastat töötanud õpetajad jõuavad kompetentse õpetaja tasemele. On kaks tunnust, mis iseloomustavad kompetentset õpetajat. Esiteks, ta suudab seada prioriteete õpetamises ning teha teadlikke valikuid nii õppe-eesmärkide püstitamisel, tegevusplaanide kavandamisel kui ka otsuste langetamisel. Teiseks, ta on võimeline eristama olulist ja ebaolulist (nt millist teemat põhjalikumalt käsitleda). Sel astmel suudavad õpetajad teha õppekava ja õpetamisega seotud otsuseid, st millal mingit teemat käsitleda, mis võiks järgneda sellele õpetamise kontekstist ja õpilastest lähtuvalt. Kuna kompetentne õpetaja suudab kontrollida enda

ümber toimuvat, siis tunneb ta ka suuremat vastutust oma töö eest. Mitte kõik edasijõudnud algaja tasemel olevad õpetajad ei saavuta kompetentse õpetaja taset. Aga kompetentne õpetaja ei ole siiski veel nii kiire ja paindlik oma käitumises. Eelnimetatud omadused iseloomustavad just kaht viimast taset.

4. Vilunud õpetaja tase (*proficient level*). Umbes viis aastat töötanud õpetajatest vähesed jõuavad vilunud õpetaja arenguastmele. Seda astet iseloomustab kõige enam intuiitiivne otsustamine. Tänu oma rikkalikule kogemusele suudab vilunud õpetaja näha situatsioone terviklikult. Ta oskab kiiresti ära tunda sarnaseid sündmusi. Suurem üldistusvõime ja kiirus võimaldab tal sündmusi täpsemalt ette näha ja lähtuvalt sellest paljusid probleeme ennetada või vajaduse korral ignoreerida. Kuigi vilunud õpetaja on intuiitiivne situatsioonide tajumisel ja teab, kuidas käituda, on ta siiski oma otsuste langetamises analüüsiv ja kaalutlev.
5. Ekspertõpetaja tase (*expert level*). Ekspertõpetajad tegutsevad kiirelt, paindlikult ja sujuvalt. Nad suudavad tajuda situatsioone intuiitiivselt ja teha õigeid otsuseid ilma pikema analüüsita ja arutluseta. Lihtsamaid õpetamistoiminguid sooritab ta automaatselt, mistõttu jääb talle rohkem aega süüvimiseks olulisematesse probleemidesse (Barone *et al.* 1996).

### 1.1.2. F. Fulleri nn muredel põhinev arengumudel

Nn muredel (probleemidel) põhineva arengumudeli põhitähelepanu on koondunud algajate õpetajate professionaalsele arengule esimestel tööaastatel. Seda arengumudelit on peetud kõige klassikalisemaks astmeteooriaks, kuna see on suhteliselt muutumatu, järjestikune ja hierarhiline (Richardson, Placier, 2001). Conway ja Clark (2003) toovad murede mudeli laialt levimise põhjuseks välja selle selguse, samuti selle kehtivuse õpetajakoolituse üliõpilaste seas, lähtudes õpetajakoolitajate tähelepanekutest.

Murede teooria põhiidee seisneb selles, et õpetajad identifitseerivad ja väljendavad õpetamist murede kaudu. Muresid vaadeldakse kui õpetamisega seotud probleeme, mida õpetajad tajuvad (Fuller, 1969).

Tuginedes kahele oma uurimusele ja mitmetele teiste autorite uurimustele, mis on läbi viidud õpetajakoolituse tudengite ja noorte õpetajate hulgas, esitas Fuller (1969) kolmeastmelise muredel põhineva arengumudeli:

- 1) õpetamiseelne (*pre-teaching*) faas – õpetamisega seotud mured puuduvad;
- 2) varajase õpetamise (*early-teaching*) faas – algajal õpetajal mure enda pärast;
- 3) hilise õpetamise (*late teaching*) faas – õpetajal mure õpilaste pärast.

Hilisemate uurimuste najal olemasolevat mudelit edasi arendades esitas Fuller koos Bowniga (1975) neljaastmelise murede mudeli, mida võiks iseloomustada järgmiste astmete alusel:

- 1) fantaasia-illusioonide staadium – algaja õpetaja kujutab ette, milline õpetajaamet on, aga teeb seda lähtuvalt oma õpetajatega seotud kogemustest ja vaatab õpetajakutset pigem õppiija pilgu läbi. Tavaliselt iseloomustab see staadium õpetajakoolituse tudengite arengut;
- 2) ellujäämise staadium – siin toimub illusioonide purunemine, kuna algaja õpetaja hakkab aru saama õpetamise keerukusest. Algab n-ö ellujäämise faas õpetajana. Algajad õpetajad muretsevad, kuidas nad õpetajana üldse hakkama saavad (*kuidas ma suudan klassis distsipliini saavutada?, kui pädev olen ma ainealaselt?*) Seda etappi seostatakse algaja õpetaja esimeste kogemustega esimesel tööaastal;
- 3) õpetamise staadium – noore õpetaja mured on sel etapil seotud otseselt õpetamisega: *kuidas ma suudan ettenähtud ainekava rakendada?, mis on parim viis teatud mõiste õpetamiseks?* jms. Sellesse etappi jõuab algaja õpetaja siis, kui klassi juhtimis- ja distsipliiniprobleemid on lahendatud;
- 4) mõju õpilase õppimisele – õpetajad muretsevad õpilaste õppimise ja õpitulemuste ning nende sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajaduste pärast: *kas ma suudan igale õpilasele läheneda individuaalselt?, kas ma suudan mõjutada oma õpetamisega õpilaste õpitulemusi?* jne. Mured ei ole seotud niivõrd iseendaga, vaid eelkõige õpilastega.

Nagu eespool juba mainitud, on Fulleri murede mudel paljude teiste autorite poolt kasutust leidnud ja isegi mitukümmend aastat hiljem viidatakse enamikus õpetaja professionaalset arengut käsitlevates artiklites sellele kui n-ö klassikalisele mudelile. Samas on tänapäeval Fulleri mudelit ka kritiseeritud. Conway ja Clark (2003) on heitnud Fulleri mudelile ette tema liigset keskendumist muredele, mistõttu jäävad tähelepanuta õpetaja rõõmud, ootused, lootused, eesmärgid jms. Seega kallutab murede mudel õpetaja arengut vaatlema ainult negatiivsest aspektist. Samuti näevad nad selle mudeli puudusena õpetaja tähelepanu suunamist endalt õpilastele, mille tagajärjel õpetaja enda isiksuslik areng ja enesekontseptsiooni areng jääb tagaplaanile.

Püüdes parandada Fulleri mudeli puudusi, esitasid uurijad Conway ja Clark (2003) täiendatud Fulleri mudelil põhineva arengumudeli, mis kajastab nii algaja õpetaja muresid kui ka ootusi esimestel katsumustel õpetajana. Tuginedes õpetajakoolituse praktikantide (*internship program*) seas tehtud uurimusele, pakkusid nad välja kaheksa murede kategooriat:

- 1) mured seoses õpilastega – *ma ei suuda jõuda kõikide õpilasteni*;
- 2) ülikooliga seotud mured – hirmud selle ees, et ei suudeta kõike hästi teha selle kursuse/praktika raames;
- 3) klassi juhtimisega seotud mured – *ma kardan klassis kontrolli kaotada*;
- 4) õppekava ja õpetamisega seotud mured – mure sellepärast, et õpilased ei suuda aru saada õpetatavast materjalist/ideest;
- 5) enda kui õpetajaga seotud mured – *ma ei saa hakkama õpetajana, kuna ma ei õppinud piisavalt õpetajakoolituse ajal*;
- 6) mured koostöö pärast juhendaja/mentoriga – *ma kardan, et ma ei saa läbi oma juhendajaga*;
- 7) mured koostöö pärast lastevanematega – *ma kardan vanematega koostööd teha*;
- 8) mure oma elukutse pärast – *ma kardan, et osa õpetajaid ei hooli oma õpilastest/tööst* (Conway, Clark 2003).

Conway ja Clark (2003) uurisid peale murede ka õpetaja ootusi ning tõid välja järgmised kategooriad: mina kui õpetaja, õpilased, õppekava ja õpetamine ning klassi juhtimine. Oma uurimustulemusi kokku võttes nad väidavad, et üldiselt võib nii murede kui ka ootuste arengukulgu iseloomustada n-ö enesest väljapoole (endaga tegelemisest õpilastega tegelemise suunas) ning samas ka väljastpoolt enese poole suunduvana (õpetamisest enesearengu suunas). Seega samal ajal, kui õpetaja keskendub õpilaste õppimisele, toimuvad muutused ka tema minakontseptsioonis – õpetaja muutub eneseteadlikumaks, mis tähendab pidevat tegelemist eneseanalüüsi ja -arendamisega.

#### **1.1.3. D. M. Kagani õpetaja professionaalse arengu käsitus**

D. M. Kagan (1992) toob välja, et esialgu tegeleb noor õpetaja oma professionaalse karjääri algul kõige enam iseendaga – on oluline, et tal kujuneks pilt iseendast kui õpetajast. Hiljem hakkab ta tähelepanu pöörama õpetamisele ja lõpuks õpilaste õppimisele/õpitulemustele. Kui eelnevad etapid on läbitud, siis areneb oskus lahendada klassis ilmnevaid probleeme. Ta on suuteline probleeme ära tundma, mõtlema konkreetsemalt ning arvestama sealjuures konteksti.

Toetudes oma mahukale metaanalüüsile (27 õpetajakoolituse tudengi ja 13 noore õpetajaga tehtud uurimusele) ning arendades edasi Fulleri ja Berliner'i mudeleid, esitab Kagan professionaalset arengut kirjeldava uue mudeli, mis rõhutab ka algaja õpetaja

reflektsioonioskust. Uut mudelit iseloomustab viis arengunäitajat:

- 1) metakognitsiooni kasv – noored õpetajad muutuvad teadlikumaks oma õpilaste ja klassi suhtes ning suudavad aru saada enda tegevusest õpetajana;
- 2) õpilaste parem tundmine – idealiseeritud ja ebatäpsed kujutlused õpilastest kujundatakse ümber, mis omakorda avaldab mõju õpetaja minapildile/kontseptsioonile;
- 3) tähelepanu nihkumine endalt õpilaste õppimisele – kui õpetajal on tekkinud pilt endast kui õpetajast, siis noor õpetaja hakkab rohkem tähelepanu pöörama õpetamisele ja õpilaste õpitulemustele;
- 4) automaatsete õpetamisprotseduuride areng – kogemuste kasvades suudab noor õpetaja juba teatud tegevusi automaatselt sooritada, mis muudavad õpetamise ja klassi juhtimise sujuvamaks, ning sellele ei ole vaja eraldi tähelepanu pöörata;
- 5) probleemide lahendamise oskuste areng – klassis üleskerkivate probleemide lahendamine muutub diferentseeritumaks, laiahaardelisemaks ja kontekstispetsiifiliseks (Kagan, 1992).

Hoolimata astmeteoriate laialdasest kasutamisest, on kriitikud välja toonud ka nende teooriate puudused. Põhikriitika seostub astmete n-ö lineaarse iseloomuga ja kindlate astmete määratlusega. Samuti on tekkinud küsimus, kas algaja õpetaja polegi võimeline jõudma esimestel aastatel esimesest astmest kõrgemale. Toetudes paljude uurijate seisukohtadele, toovad Hammerness *et al.* (2005) välja õpetajakoolituse olulisuse – õpetajakoolitus võib mõjutada noort õpetajat, pakkudes toetust ja tagasisidet ning juhtides teda eneseanalüüsile, tänu millele võib ta astmemudelil ettenähtust kiiremini edasi areneda.

Dall’Alba ja Sandberg (2006) on kritiseerinud astmemudeleid, leides, et nende puhul jäävad põhimõistete definitsioonid professionaalse arengu kontekstis ebaselgeks. Näiteks on selgusetu, mida täpselt mõeldakse oskuse ja selle arengu all või kuidas eristada oskuslikkust oskamatuselt. Nad väidavad, et astmemudelid justkui varjavad arengu põhiaspekte. Kritiseeritakse ka nende astmemudelite longituuduurimuste vähesust – seega puudub otsene kinnitus selle kohta, et selline astmeline areng tõepoolest õpetaja professionaalses arengus toimub.

Vaatamata kriitikutele võib üldjoontes eelpool nimetatud astmemudelites kirjeldatud seaduspärasuste kehtivust õpetajakoolituse tudengite ja tegevõpetajate seas täheldada. Iseasi, kas saab väita aastase täpsusega, millisele tasemele konkreetne õpetaja jõuab. Kõiki neid kolme mudelit kokku võttes võib öelda, et algul tegeleb algaja õpetaja pigem enda kui õpilaste ja õpetamise tundmaõppimisega ning mis toimub suuresti läbi tema arusaamade,

veendumuste, uskumuste, enesetunnetuse. Hiljem suudab õpetaja rohkem tähelepanu pöörata õpilaste õpitulemustele ja teha põhjendatud valikuid õppematerjali/meetodite osas. Kõiki neid astmeid puudutavad vähemal või suuremal määral õpetaja uskumused, veendumused, eneserefleksioon, enesetunnetus. Käesolevas töös keskendutaksegi just enesetunnetuslikule aspektile, täpsemini öeldes õpetaja eneseefektiivsuse tajule.

## 1.2. Õpetaja professionaalset arengut mõjutavad tegurid

Sotsiaal-majanduslikud muutused on esitanud uued väljakutsed nii haridusasutustele kui ka teistele institutsioonidele, sundides tõhustama kutseoskuste arendamist. Mis toetab professionaalsete oskuste arengut? See ei ole põhiküsimuseks kujunenud mitte ainult õpetajakoolituses, vaid ka teistes valdkondades (Dall'Alba, Sandberg, 2006).

Lähtuvalt oma käsitlusest õpetaja professionaalsest arengust viitavad Dall'Alba ja Sandberg (2006) siinkohal nii õpetajakoolitusele kui ka koolisisestele süsteemidele (nt motivatsioonisüsteem jms), mis mõjutavad õpetaja professionaalset arengut suuremal või vähemal määral. Berg (2002) väidab, et üldiselt on õpetajate professionaalsus suuresti kujunenud õpetaja veendumuste, suhtumiste, emotsioonide ning sotsiaal-kultuurilise ja institutsionaalse keskkonna interaktsiooni põhjal. Nende mõjutuste tulemusena loovad õpetajad iseenda ja oma elukutse kohta uusi tähendusi.

Toetudes 40 õpetajauurimusele, on Kagan (1992) toonud välja kolm põhilist algaja õpetaja professionaalset arengut mõjutavat faktorit:

- 1) noore õpetaja biograafia: algaja õpetaja on mõjutatud enda kooliaegsetest kogemustest/meenutustest, suhetest oma õpetajatega (ideaalõpetaja) ja kujutluse selgusest endast kui õpetajast (*image of self as teacher*). Tavalisest probleemsemaks kujuneb algaja õpetaja areng sel juhul, kui tal ei ole selget nägemust endast kui õpetajast, st kui tal puudub nägemus ideaalsest õpetajast;
- 2) õpetajakoolituse programmi ülesehitus ja selle erinevate osade rõhuasetus: see hõlmab praktika suhet teoreetiliste kursustega ning protseduuriliste teadmiste (nn *know-how*) kujunemist õpetajakoolituses;
- 3) õpetajakoolituse praktika ja esimene tööaasta õpetajana: nende etappide edukas läbimine sõltub õpilaste eripärast, suhetest teiste õpetajatega, õppematerjali kättesaadavusest, juhtkonna veendumustest ning suhetest lastevanematega. Eriti on Kagan siinjuures rõhutanud personaalset suhet, mis areneb noore õpetaja ja temaga koostööd tegeva õpetaja vahel (mentor).

Uurimused on näidanud, et õpetajate esmastel õpetamiskogemustel, mis on saadud esimesel või kahel esimesel tööaastal, on väga suur mõju õpetaja edasisele õpetamisele (Rowan, Correnti, Miller, 2002). Samuti on uurimused näidanud, et esimesed õpetamiskogemused võivad õpetajakoolituse kvaliteedi tõttu olla algajate õpetajate puhul erinevad (Darling-Hammond, Chung, Frelow, 2002, viidatud Hammerness *et al.*, 2005 j.).

Nii õpetajakoolituse jooksul kui ka esimestel aastatel vajab algaja õpetaja toetust, et interpreteerida oma kogemusi ja saada tagasisidet oma edasimineku kohta (Hammerness *et al.*, 2005).

### 1.2.1. Personaalsed mõjutegurid

Mitmed autorid (Dall'Alba, Sandberg, 2006; Hammerness *et al.*, 2005) rõhutavad õpetaja reflektiivse mõtlemise ja metakognitiivsete oskuste mõju õpetaja professionaalsete oskuste kujunemisele, kuna need aitavad õpetajal mõtestada oma tegevust ning tekitada n-ö ringlust uute ja vanade teadmiste vahel. Nad väidavad, et reflektiivsele mõtlemisele aitavad kaasa erinevad koolisisesed pedagoogilised nõukogud, ainesektsioonid (või muud organiseeritud grupid), hästi toimiv mentorsüsteem, mille põhieesmärk on jagada ja vahetada õpetamisega seotud mõtteid ja muresid kolleegidega. Pedagoogilised diskussioonid aitavad õpetajal paremini oma tegevust mõtestada – kolleegide soovitusi ja ettepanekuid kuulda võttes saab õpetaja oma õpetamiseefektiivsust tõsta. Seega nähakse kooli ühe ülesandena õpetajate julgustamist kriitilisele refleksioonile oma tegevuse suhtes, mis hõlbustab tegevusest arusaamist, vajaduse korral ka selle muutmist (Dall'Alba, Sandberg, 2006). Peale pedagoogidevahelise koostöö mõjutab Bergi (2002) sõnul õpetaja reflektiivset mõtlemist ka kooli kui organisatsiooni areng, kooli efektiivne juhtimine ja terviklik personalipoliitika.

Mitmed autorid (Berg, 2002; Hargreaves, 2001, 2004) on välja toonud emotsioonide, uskumuste ja veendumuste osa õpetaja professionaalses arengus – need mõjutavad oluliselt õpetaja otsuseid ja tegutsemisi, mille kaudu reflekteeribki õpetaja oma arvamusi õpetamise ja õppimise kohta. Väidetakse, et õpetaja mõtetest ja veendumustest oleneb õpetaja ametialane pühendumus (Berg, 2002).

### 1.2.2. Keskkondlikud mõjutegurid

Kuna õpetaja professionaalne areng ei toimu vaakumis, siis mõjutavad seda erinevad keskkondlikud tingimused, mis võivad olla nii koolisisesed kui ka koolivälised.

Õpetaja professionaalse arengu seisukohalt on oluline kooli jätkuv areng. See tähendab



mentor-, koolitus-, motivatsiooni- ja hindamissüsteemide (Eestis sisehindamissüsteem) väljaarendamist, mis loob võimalused õpetaja refleksiooniks ja tagasiside saamiseks ning mõjutab omakorda õpetaja professionaalsust. Õpetajate tõhus tunnustus ja toetus, mille puhul pööratakse tähelepanu ka professionaalse arengu adekvaatsele hindamisele, mõjutab õpetaja personaalseid tõekspidamisi (Berg, 2002).

Berg (2002) toob esile, et õpetajate tegevust mõjutavad oluliselt muutused nii kooli kui riigi hariduspoliitikas. Hariduskorraldus on oma loomuselt väga keerukas ja pikaajaline protsess, mis võib endaga kaasa tuua ettearvamatuid mõjusid ja ohtusid. Hiljutised rahvusvahelised uuringud kooli ja õpetajate professionaalse arengu teemal on näidanud, et muutused hariduses nii riigi kui kooli tasandil mõjutavad oluliselt õpetaja professionaalset enesetunnetust. Õpetaja põhimure seostub „võitlusega” oma professionaalse identiteedi säilitamise nimel. See on tingitud välistest mõjutustest ja hariduse eesmärkidest riigi/kooli tasandil ning need on tihti vastuolus õpetaja personaalsete veendumuste ja arusaamadega. Võib juhtuda, et uued töömeetodid ja -ootused ei vasta õpetajate endi arvamusele heast õpetajast. Selline pingestatus võib viia professionaalse kompetentsuse languseni, negatiivsete muutusteni õpetamise arusaamades ja tööetikas. Õpetaja professionaalse identiteedi säilitamise ja arendamise huvides peaksid haridusuuendused ühtima õpetaja tõekspidamisega. Ainult sel juhul saab loota, et õpetaja on nende uuenduste rakendamisel edukas. Õpetajad võiksid tajuda uuendust kui väljakutset, mitte kui õpetamise kvaliteedi langust (Berg, 2002).

Lisaks võivad õpetajad haridusreformide keerukuse ja selge informatsiooni vähesuse tõttu tajuda end ametialaselt ebakompetentsena, mis võib põhjustada stressi ja läbipõlemist (Berg, 2002). Samas väidavad Conley ja Odden (1994), et tagasiside ja toetus kolleegidelt võib olulisel määral vähendada õpetaja identiteediga seotud ebakindlust ja segadust.

Eelkirjeldatu põhjal võib järeldada, et kooli kontekst mõjutab oluliselt õpetajate veendumusi, hoiakuid ja emotsioone. Õpetaja professionaalsele arengule avaldavad mõju nii keskkondlikud (kooli ja riigi tasandil) muutused kui ka muutused õpetaja individuaalse õpetamise kontseptsioonis (Berg, 2002).

### **1.3. Õpetaja professionaalse arengu uurimused Eestis**

Eestis alustati õpetaja professionaalse arengu uuringutega 1970. aastate alguses. Esiletõstmist väärivad Pedajase 1970. ja 1980. aastate tööd. Pedajas uuris kahel järjestikusel aastal longituudsel enam kui 400 õpetaja puhul nende professionaalset adaptiooni (Pedajas,

1973, 1983) ning soovis välja selgitada muutusi õpetajate kutserahulolu väljendavates omadustes. Lisaks viis Pedajas (1983a, 1983b, 1983c) koos kolleegidega õpetajate seas läbi uurimuse pedagoogilise arutlusviisi ja isiksuseomaduste kohta. Tema uurimustulemustest selgub, et õpilaste, õpetajate, kooli- ning haridusjuhtide ootused selle kohta, milline peaks olema õpetaja isiksus, on erinevad. Viimane on küll vaid üks tagasihoidlik näide Pedajase huvitavatest uurimustulemustest.

1990. aastatel tehtud uurimustest võiks välja tuua 712 algkooliõpetaja seas tehtud uuringu, mille eestvedajateks olid Sikka (1997, 1998) ja Talts (1997, 1998). Nende uurimuste põhieesmärk oli välja selgitada õpetajate kutsekindlus ja tööga rahulolu mõjutavad tegurid. 1990. aastate keskel küsitles Kera (1998) üle 1000 eesti ja vene õpetaja, et välja selgitada nende sotsiaalset kompetentsust. Samal ajal viisid nii Tallinna Pedagoogikaülikooli (Poom-Valickis, 1997) kui ka Tartu Ülikooli (Krull, 1997) kasvatusteadlased õpetajakoolituse äsja lõpetanute ja tegevõpetajate seas läbi uurimused, mille eesmärk oli saada tagasisidet õpetajakoolituse kohta.

Lisaks eelnimetatud teemadele on Eesti õpetajate puhul uuritud õpetaja professionaalset arengut ja selle sõltuvust tööstaažist, st on püütud välja selgitada, kas õpetaja pädevus sõltub töötatud aastatest. 1999. aastal tehti pedagoogikateadlase Krulli (2002) juhtimisel 781 kooliõpetaja seas küsitlus, mille põhieesmärk oli välja selgitada D. Berliner'i õpetaja kompetentsusastmete arengumudeli kehtivus ja rakendatavus Eesti õpetajaskonnas. Uurimistulemustest ilmnas, et õpetajate pädevuse sõltuvus koolikogemusest osutus oodatust väiksemaks.

Nii nagu mujal maailmas, on ka meil alates 21. sajandi algusest hakatud seoses ühiskonnas aset leidnud muutustega rohkem tähelepanu pöörama õpetaja professionaalsuse arengule ja selle toetamisele. See on aga tähendanud teadlastele uusi väljakutseid erinevate uuringute näol, et selgitada välja professionaalse õpetajaga seotud tunnuseid ja mõjutegureid. Rohkem on hakatud uurima õpetaja tajuga seotud nähtusi – refleksiooni, eneseefektiivsust, enesekontseptsiooni jms. Siinkohal võiks uurimuse eripära tõttu välja tuua Poom-Valickise (2003) poolt 75 õpetaja seas korraldatud küsitluse, mille eesmärk oli metafooride kaudu uurida õpetaja arvamusi ja veendumusi ning seeläbi mõista õpetajate arusaamu õpetamisest ning õpetaja rollist, ehk teisisõnu mõista õpetajate professionaalset identiteeti. Valimi piiratuse tõttu antud juhul mingeid märkimisväärsed järeldusi siiski teha ei saa.

Viimastel aastatel on Tallinna Ülikooli kasvatusteadlaste doktoritööde raames tehtud ulatuslikke õpetaja professionaalsuse uuringuid. Näiteks uuris Oder (2006)

300 võõrkeeleeõpetaja, 600 õpilase ja 60 koolijuhi arusaamu võõrkeeleeõpetaja professionaalsusest.

Seoses kutseaasta rakendumisega 2004. aastal keskendusid Eisenschmidt (2006) ja Poom-Valickis (2007) noorte õpetajate ja mentorite uurimisele. Eisenschmidt uuris 144 nooremõpetajat ja 125 mentorit ning põhieesmärk oli välja selgitada nooremõpetaja kutsealane areng (aluseks võeti õpetaja V kutsestandard) ja mentori rollist arusaamine. Poom-Valickis uuris 58 noort õpetajat ja 48 mentorit, et esile tuua muutused kutseaastat läbivate algajate õpetajate (refleksioonivõime, eneseefektiivsuse tajus, õpetajapädevuste kaudu) kutsealases arengus nende endi ja nende mentorite tähelepanekute põhjal.

Käesoleva magistritöö empiiriline osa annab ülevaate kutseaastal olevate algajate õpetajate eneseefektiivsuse tajus muutustest ning eneseefektiivsuse veendumustega seotud faktoritest.

## **2. Õpetaja eneseefektiivsuse tajus kui õpetaja professionaalse arengu üks aspekte**

### **2.1. Õpetaja eneseefektiivsuse veendumused**

Eelnevast tulenevalt võime öelda, et õpetaja professionaalse arengu ühe indikaatorina võiks vaadelda muutusi eneseefektiivsuse tajus, mis on üks sagedamini uuritud õpetajakoolituse valdkondi. Õpetaja professionaalse arengu, sealjuures õpetaja eneseefektiivsusega seotud uskumuste, seaduspärasuste mõistmine on vajalik, et käsitada õpetajakoolituse üliõpilaste ja praktiseerivate õpetajate arengut (Taimalu, Õim, 2005).

Kuna käesolevas töös on põhitähelepanu õpetaja eneseefektiivsuse veendumused, siis on vajalik lahti seletada, mida nende mõistete all täpselt mõeldakse. Antud magistritöös lähtutakse eelkõige USA teadlaste Gibsoni ja Dembo (1984) õpetaja eneseefektiivsuse (*teacher efficacy*) definitsioonist. Kuna Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse mõiste tuleneb otseselt Bandura (1977a, 1997b, 1998) eneseefektiivsuse teooriast, siis selle mõiste parema käsitamise huvides tutvustatakse kõigepealt Bandura eneseefektiivsuse mõistet, laiemalt ka kogu teooriat.

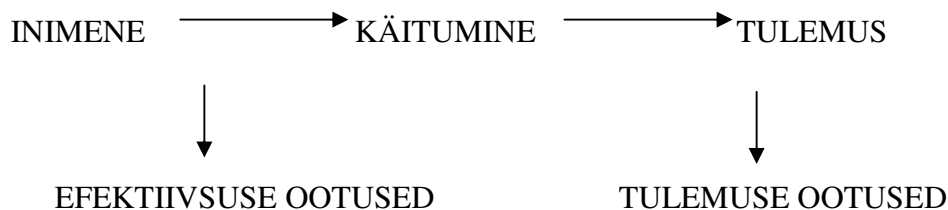
Terminid *self-efficacy* on eesti keelde tõlgitud nii eneseefektiivsuse kui ka enesetõhususe uskumusena (Hayes, 2002; Kera, 1998; Kidron, 2003; Krull, 2000). Antud töös kasutatakse termineid „eneseefektiivsus” ja „enesetõhusus” paralleelselt ning mõistetakse neid

samaväärsetena.

Ligikaudu 30 aasta jooksul on eneseefektiivsusealased uurimused olnud seotud mitmete eluvaldkondadega, nt meditsiini (sõltuvusprobleemide uurimine), psühholoogiaga (depressiooni, foobiade uuringud), kuid sellealased uuringud on laialt levinud ka pedagoogikas (nt Gibson, Dembo, 1984; Ghaith, Shaaban, 1999; Graham, Harris, Fink, MacArthur, 2001; Lee, Dedrick, Smith, 1991; Ross, Cousins, Gadalla, 1996; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy, Spero, 2000). Kõik need uuringud on tõestanud eneseefektiivsuse taju tugevat mõju inimese käitumisele, motivatsioonile ning inimeste edule ja ebaedule (Bandura, 1998; Henson, 2001). On leitud, et kõrge eneseefektiivsuse tajuga inimesed on optimistlikud, parema tervise, enama sotsiaalse seotusega, neil on suurem saavutusvajadus ning nad suudavad edukalt tegutseda stressi tekitavates situatsioonides (Schwarzer, Scholz, 2000).

### 2.1.1. Eneseefektiivsuse mõiste

Eneseefektiivsuse teooria (*self-efficacy theory*) tuleneb sotsiaal-kognitiivsest teooriast, mille rajajaks on Bandura. Tuginedes oma uurimustele ofidiofoobiat põdevate inimestega, järeldas ta, et tunnetatud eneseefektiivsuse ja käitumise muutumise vahel on tugev positiivne seos (Bandura, 1977a). Lähtuvalt oma uurimustest defineerib Bandura (1998) eneseefektiivsust järgmiselt: *eneseefektiivsus on usk oma võimesse sooritada tegevus, mis toob kaasa teatud saavutused*. Ta käsitleb eneseefektiivsust kognitiivse motivatsioonilise konstruktsioonina, mis hõlmab kaht komponenti – tulemuse ja eneseefektiivsuse ootust (joonis 1) (Bandura, 1998).



**Joonis 1.** Erinevus efektiivsuse ootuste ja tulemuse ootuste vahel (Bandura, 1977a: 193)

Bandurast lähtuvalt on tulemuse ja efektiivsuse ootus üksteisest eristatavad (Bandura, 1977a). Indiviid võib uskuda, et kindel tegevus võib viia kindlate tulemusteni, kuid samas võib ta tunda ka ebakindlust. Mida ebakindlamana inimene end tunneb, seda vähem on ta valmis tegutsema eesmärgi nimel. Järelikult on inimesed pigem mõjutatud enda efektiivsuse

kui tulemuste ootustest (Williams, 1997). Samas on eneseefektiivsus ennekõike ettevaatava-orientatsiooniga otsustus oma võimekuse tajumise kohta, mitte niivõrd tegelik kompetentsuse tajumine. Seega võib inimene ennast üle- või alahinnata, sõltumata tema tegelikust võimekusest (Bandura, 1998). Bandura (1998) arvates paneb inimese tegutsema ning eesmärgi poole püüdlema eelkõige n-ö subjektiivse võimekuse tajumine. Paljud teised uurimused toetavad seda väidet, näidates tugevat seost tajutud eneseefektiivsuse ja tegeliku saavutuse vahel (Enderlin-Lampe, 1997).

Eneseefektiivsus oleneb tegevusvaldkonnast – ta on situatsioonispetsiifiline. Tegemist pole üldistatud ootusega, vaid eneseefektiivsuse aluseks on indiviidi minevikukogemuste hindamine mingi ülesande või sarnaste tegevuste alusel (Bandura, 1998). Seega on eneseefektiivsus inimese usk oma võimesse edukalt hakkama saada konkreetsete probleemidega. Näiteks võib inimene saavutada kõrge eneseefektiivsuse ootuse keelt õppides, kuid tunda jõuetuna matemaatika ülesannetega kokku puutudes (Õim, 2004b).

Eneseefektiivsuse mõju käitumisele avaldub järgmiste protsesside kaudu:

- 1) kognitiivsed protsessid – meie mõtteviisi, eesmärgi püstitamise ja seeläbi ka käitumise mõjutamine;
- 2) motivatsioonilised protsessid – kui kaua on inimene valmis edu saavutamise nimel vaeva nägema;
- 3) afektiivsed protsessid – negatiivsete tunnete kontroll, nt kõrge enesetõhususega inimesed ei muretse pidevalt selle pärast, mis nendega juhtuda võib;
- 4) valikulised protsessid – kõrge enesetõhususega inimesed valivad suure tõenäosusega väljakutsuvamaid tegevusi ning inimesed, kes tunnevad end ebakindlalt, väldivad uusi olukordi (Bandura, 1998; Hayes, 2002).

Nii nagu eneseefektiivsuse taju mõjutab inimese käitumist, on inimesel võimalik ka ise nn eneseefektiivsuse allikate kaudu eneseefektiivsust mõjutada ja muuta. Bandura (1977b) viitab neljale eneseefektiivsuse allikale, mis võivad suurendada või vähendada inimese eneseefektiivsust:

- 1) inimese saavutused – tegevuse edukus tekitab positiivseid ootusi, korduvad ebaõnnestumised aga vähendavad neid;
- 2) asenduskogemused – kui inimene näeb kedagi milleski edu saavutamas, võib ta arvata, et ka tema suudab selles situatsioonis hakkama saada (analoogne mudelõppega);
- 3) verbaalne veenmine – inimese suusõnaline veenmine, millega pannakse ta uskuma, et ta

võib edukalt hakkama saada ülesandega, mis on talle varem raskusi valmistanud, või motiveeritakse teda täiesti uut ülesannet proovima;

- 4) emotsionaalne ärritus – tugev ärritus tavaliselt nõrgendab käitumist, kuid edu ootus tõrjub ärevuse eemale.(Bandura, 1977b)

Kõige enam mõjutavad inimese eneseefektiivsuse taju saavutused (Kieffer, Haley, Henson, 2000). Seetõttu võib järeldada järgmist: kui õpetaja tunneb, et tal läheb õpetamine hästi, siis üldjuhul on ka õpilastel paremad tulemused ning positiivsete kogemuste mõjul võib tõusta õpetaja eneseefektiivsus. Kõrvale ei saa jätta ka teiste allikate positiivset mõju õpetajale, näiteks tuleb just noortele õpetajatele kasuks vaadelda vanemate kolleegide tunde, et õppida tunni andmist jäljendamise teel (asenduskogemus) (Õim, 2004a). Seega tekib justkui sõltuvusring õpetaja tunnetatud eneseefektiivsuse ja seda mõjutavate tegurite vahel.

Eneseefektiivsusele lähedane mõiste on enesekontseptsioon (*self-concept*), samas erinevad need teineteisest kahe olulise aspekti poolest. Kui enesekontseptsiooni mõiste viitab inimeste uskumuste suhteliselt püsivale kogumile, mis on seotud nii inimese füüsiliste, psühholoogiliste kui ka sotsiaalsete omadustega, siis eneseefektiivsus on tähenduselt kitsam ning näitab inimese usku konkreetses valdkonnas saavutada soovitud tulemusse. Teisest küljest ei ole enesekontseptsioon seotud ka otseselt eesmärkide püstitamisega, nagu seda on eneseefektiivsus, vaid pigem näitab ta inimese üldist arusaama endast (Pintrich, Schunk, 2002).

Ross on kokkuvõtlikult öelnud, et eneseefektiivsuse taju pääseb mõjule kognitiivsete protsesside kaudu – kõrge eneseefektiivsusega inividid püüdleval kõrgemate eesmärkide poole. Nad näevad edu ja läbikukkumist jõupingutuste tagajärjena, ja kognitiivsete protsesside kaudu arendavad nad oma toimetulekustrateegiaid, mis võimaldavad neil hoiduda negatiivsetest mõtetest ja hoida niiviisi oma suutlikkuse taset. Usk kõrgesse efektiivsusesse viib ka tegevuste ja keskkondade aktiivse valikuni (Ross, 1995).

### 2.1.2. Eneseefektiivsuse taju õpetajal

On leitud, et õpetaja eneseefektiivsuse taju on üks vähestest õpetaja karakteristikutest, mis mõjutab tugevalt õpetaja tööd ja õpilaste saavutusi (Ross *et al.*, 1996). Uurijad väidavad, et õpetaja eneseefektiivsus on oluline element tulemusliku õppetöö tagamiseks. Õpetaja kompetentsus ja eneseefektiivsus, mis suuresti mõjustavad õpetaja-õpilase suhet, on koolireformi keskmeks (Enderlin-Lampe, 1997). Õpetaja eneseefektiivsus võrrelduna selliste

faktoritega nagu õpetaja palk ja kooli kliima on eduka õpetamisega kõige enam seotud (Coladarci, 1992).

Tänapäeval lähtub enamik õpetaja efektiivsuse veendumuste uurijaid Bandura eneseefektiivsuse mõistest. Üks levinumaid on Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse definitsioon. 1984. aastal avaldatud uurimuse ülevaates tõid teadlased Gibson ja Dembo (1984) välja põhimõiste sõnastuses „õpetaja efektiivsus”, viitamata seejuures eneseefektiivsusele, kuigi sisuliselt on tegemist õpetaja/õpetamise eneseefektiivsuse mõistega. Viimasel ajal on mitmed autorid hakanud kasutama oma artiklites pigem termineid „õpetaja eneseefektiivsus”, „eneseefektiivsuse taju” või „õpetaja eneseefektiivsuse veendumused/uskumused” (*self-efficacy beliefs*) (nt Chacon, 2005; Siwatu, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007), heites kõrvale n-ö lihtsa termini „õpetaja efektiivsus”. Kuna termin „õpetaja efektiivsus” on kohati eksitav oma üldsõnalisuse poolest, siis mõiste selguse huvides räägitakse ka käesolevas magistritöös pigem õpetaja eneseefektiivsusest (samuti eneseefektiivsuse tajust või õpetaja eneseefektiivsuse veendumustest/uskumustest/tunnetest).

Nagu eespool juba mainitud, lähtutakse ka käesolevas töös eelkõige Gibsoni ja Dembo (1984) õpetaja eneseefektiivsuse käsitlest – lühidalt öelduna on *õpetaja eneseefektiivsus õpetaja usk oma võimesse mõjutada õpilaste õpitulemusi positiivselt*. Need õpetajad, kes usuvad, et õpilase õppimist võib mõjutada efektiivse õpetamisega, ja samas on kindlad oma heades õpetamisvõimetes, suudavad tekitada klassis parema akadeemilise õhkkonna ja anda õpilastele adekvaatset tagasisidet. Nad on kõrgema efektiivsuse tundega kui õpetajad, kellel on madalad ootused oma võimete suhtes, mõjutamaks õpilasi positiivses suunas (Gibson, Dembo, 1984). Toetudes Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse uskumuste käsitlesele, pakub Ross (1998) välja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste üldise määratluse: õpetajad, kes eeldavad, et nad saavad tööga hästi hakkama, püstitavad kõrgemaid eesmärke ja jätkavad takistustest hoolimata eesmärkide nimel töötamist. Nende õpetamise tõhusus klassis suureneb ja nende enda jõupingutused toetavad eneseefektiivsuse tunde tugevnemist.

Õpetaja eneseefektiivsuse mõiste juures eristatakse kahte dimensiooni: õpetaja personaalset eneseefektiivsust ja õpetaja üldist eneseefektiivsust. Õpetaja personaalse (enese)efektiivsuse (*Personal Teaching Efficacy*, edaspidi kujul „õpetaja personaalne efektiivsus“) all mõistetakse *õpetaja usku, et ta omab vajalikke oskusi, tekitamaks õpilases positiivseid muutusi*. Positiivsete muutuste all võib mõista õpilase paremaid õpitulemusi, käitumise paranemist, tema enesejuhtimise võimet või hoopiski tema aktiivset osavõttu tunnist. Näitena võib tuua õpetaja eneseefektiivsuse skaalast (Gibson, Dembo, 1984)

pärineva väite: *Kui minu õpilaste hind on paranenud, siis tavaliselt on põhjuseks see, et olen leidnud efektiivsemad õpetamismeetodid.* Kui õpetaja eelneva väitega nõustub, siis tunneb ta kõrget personaalset efektiivsust, vastupidisel juhul aga madalat.

Õpetaja üldise eneseefektiivsuse taju (*Teaching Efficacy*, edaspidi kujul „õpetaja üldine eneseefektiivsus“) all mõistetakse *õpetaja usku, et õpetajad üldiselt (kui professioni esindajad) omavad mõju õpilaste üle, hoolimata välistest teguritest (õpilase perekondlik taust, IQ, kooli tingimused jms).* Õpetaja eneseefektiivsuse skaalast võib näitena tuua järgmise väite: *Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajal väga suurt mõju õpilaste saavutustele.* Nõustumine eelneva väitega annab märku õpetaja madalast üldise eneseefektiivsuse tundest ja mitte nõustumine aga õpetaja kõrge üldisest eneseefektiivsuse tundest.

Õpetaja eneseefektiivsuse taju kaks dimensiooni on üksteisest suhteliselt sõltumatud ning mõjutavad õpetamist ja õppimist erinevalt (Coladarc, Breton, 1997; Hoy, Woolfolk, 1993). Näiteks õpetajad, kes usuvad, et õpetamisel üldiselt on suur mõju õpilaste õppimisele, võivad samal ajal tunda end kas efektiivsete või ebaefektiivsetena (Hoy, Woolfolk, 1993). Samas on mitmed uurimused näidanud, et õpetaja personaalse efektiivsuse uskumustel on suurem mõju õpilaste saavutustele kui õpetaja üldisel efektiivsuse tajul (Coladarc, Breton, 1997; Graham *et al.*, 2001, Warren, Payne 1997). Kõrge eneseefektiivsuse tajuga õpetajaks võime nimetada õpetajat, kes omab kõrget eneseefektiivsust mõlema õpetaja eneseefektiivsuse dimensiooni osas või ainult ühes neist (Coladarc, Breton, 1997; Hoy, Woolfolk, 1993).

Mitmed autorid on vastandanud kõrge ja madala eneseefektiivsuse tundega õpetajaid, tuues mõlema puhul välja iseloomulikke omadusi. Näiteks Rossi järgi seab kõrge eneseefektiivsusega õpetaja endale üldjuhul kõrgeid eesmärgid. Need õpetajad võtavad oma tegevuse eest vastutuse enda peale ja arvavad seega, et õpetamise tulemuslikkus oleneb eelkõige neist endist (sisemistest faktoritest), mitte aga sellistest teguritest (välistest faktoritest), mida nemad muuta ei saa. Nad usuvad, et kõik õpilased on võimekad, ja teevad lisapingutusi nõrgemate õpilaste õpitulemuste parendamiseks (Rossi, 1995). Samuti kinnitavad Greenwood, Olejnik ja Parkay (1990), et kõrge eneseefektiivsuse tundega õpetajatel on vähem stressisümptomeid kui madala eneseefektiivsusega õpetajatel. Chwaliszi *et al.* (1992, viidatud Bandura, 1998 j.) väitel sõltub õpetaja ametialane läbipõlemine õpetaja madalast eneseefektiivsuse tundest. Kui kõrge eneseefektiivsuse tundega õpetajad püüavad probleemsituatsioone kohe lahendada, siis madala eneseefektiivsusega õpetajad väldivad probleemide lahendamist, mistõttu nende stressimäär aina suureneb (Evans, Tribble, 1986; Yost, 2006). Madala eneseefektiivsusega õpetajad mõtlevad tõenäolisemalt ka muu elukutse



valimise peale, kui neil oleks võimalik seda uuesti teha (Bandura, 1998).

Seega, õpetaja eneseefektiivsuse tunne suureneb positiivsete kogemustega ning edukas töö õpilastega tekitab kindlustunde õpetamise tõhususe suhtes. Õpetaja tugev eneseefektiivsuse tajuga viitab tugevale seotusele õpetajakutsega – need õpetajad jäävad truuks õpetaja ametile ning otsivad võimalusi enda õpetamisoskuste täiendamiseks (Coladarci, 1992).

Samas on Benz, Bradley, Alderman ja Flowers (1992) vihjanud ka õpetaja kõrge eneseefektiivsuse tunde n-ö negatiivsele küljele. Näiteks, kui eneseefektiivsuse uskumused on põhjendamatult kõrged, kaotab õpetaja reaalsustaju, mistõttu enda võimete ülehindamine ei muuda tema tööd efektiivsemaks. Seega võib ülemäärase eneseefektiivsuse kujutlustel olla mõnikord negatiivne mõju õpetamisele.

Õpetaja eneseefektiivsuse mõistet on sageli vääriti mõistetud. Näiteks, on õpetaja üldise eneseefektiivsuse dimensiooni olemasolu ja selle tähendus kohati jäänud segaseks (Guskey, Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) ning väärtõlgendused ja sellest tingitud kriitika on seotud ka mõõteskaalaga. Näiteks on Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse mõõteskaalale ette heidetud mitmeid psühhomeetrilisi probleeme (Deemer, Minke, 1999; Henson, 2001). Wheatley on kritiseerinud üleüldiselt (mitte ainult Gibsoni ja Dembo definitsiooni) õpetaja eneseefektiivsuse definitsioone ja mõõteskaalasid, tuues välja mõistete ebaselguse ning kaheldes andmekogumisinstrumentide valiidsuses. Tema arvates pole selgelt esitatud ka õpetaja eneseefektiivsuse alaste uurimistulemuste praktiline väärtus, st kuidas kasutada sellealaseid teadmisi õpetajakoolituse tõhustamise eesmärgil (Wheatley 2005). Ka Labone (2004) on tõdenud, et õpetamise eneseefektiivsuse mõistet tuleks laiendada, kuna aeg on muutunud ja hetkel kasutatav mõiste ei ole enam tänapäeva konteksti sobiv, seejuures viitab Labone kvalitatiivsete uuringute vajalikkusele.

Vaatamata autorite eriarvamustele mõõtmisvahendite osas, on õpetaja efektiivsuse uurimine õpetaja enesekohaste uskumuste kaudu olnud siiani haridusuurimustes oluline teema (Henson, 2001; Kogan, Vacha-Haase, Henson, 2001) ning seetõttu arvatakse eneseefektiivsuse mõju olevat ka õpetaja õpetamisele, mida järgnevas peatükis püütaksegi selgitada.

### **2.1.3. Õpetaja eneseefektiivsuse taju mõju õpetamis- ja õppimisprotsessile**

Paljud uurijad on tõestanud õpetaja kõrge eneseefektiivsuse tunde positiivset mõju nii õpetamisele kui ka õppimisele. Oluline on siinkohal viidata eneseefektiivsuse vastastikusele toimele. Õpetaja eneseefektiivsus ei ole ühesuunaline: õpetaja tugev eneseefektiivsuse tajuga

aitab kaasa õpilaste saavutustele, aga samamoodi on täheldatav ka vastupidine efekt – õpilaste saavutused aitavad suurendada õpetaja veendumust oma efektiivsusest (Ghaith, Shaaban, 1999; Ross, Hogaboam-Gray, Hannay, 2001; Ross, 1995; Tournaki, Podell, 2005).

Kõige olulisema järeldusena võib õpetaja eneseefektiivsuse alastest uurimustest välja tuua selle, et õpetaja eneseefektiivsuse tunne avaldab küllaltki püsivat mõju õpilaste õppimisele, aga ka üldiste hariduslike eesmärkide saavutamisele (Pitkäniemi, 2002). Uurijad on leidnud, et õpetaja eneseefektiivsuse taju ja õpilaste mõtlemise arengu vahel on seos, isegi kui õpilase võimed on piiratud (Ross, 1995). Kõrge eneseefektiivsusega õpetaja usub isegi tagasihoidlike võimetega ja probleemsetesse lastesse ning nende saavutuste võimalikkusesse ning suure tõenäosusega ei paigutaks ta neid erikooli (Coladarci, Breton, 1997; Kim, Corn, 1998; Soodak, Podell, 1993). Ta on pigem probleemsete õpilaste õpetamisel kannatlik, jätkates tööd ka takistustest hoolimata ja nähes õpilaste probleemides pigem ajutisi tõkkeid, mitte kui tõestust oma suutmatusest saavutada ametialaseid eesmärke (Ross, 1998). Uurimustulemuste põhjal on selgunud, et õpetaja eneseefektiivsuse taju ei avalda mõju ainult õpilaste akadeemilistele saavutustele. Ross (1998) toob esile, et õpetaja eneseefektiivsus võib tõsta õpilaste motivatsiooni ja enesehinnangut, avaldada mõju nende enesejuhtimisele ja prosotsiaalsele käitumisele, õpetaja eneseefektiivsus kujundab ka positiivset suhtumist kooli. Samuti arvatakse, et õpetaja kõrge eneseefektiivsuse taju seotud ka õpilaste eneseefektiivsusega. Sellealased uurimused on näidanud, et muutused õpetaja eneseefektiivsuses (nt õpetaja vahetumine) mõjutavad ka õpilaste eneseefektiivsust (Anderson, Greene, Loewen, 1988).

Mõned uurijad on leidnud, et kõrge eneseefektiivsuse tajuga õpetaja kasutab oma töös tänapäevasemaid õpetamismeetodeid ja selliseid õpetamistehnikaid, mis soodustavad õpilaste motivatsiooni ja arengut, nt väikestes gruppides töötamist, kooperatiivseid tehnikaid, tegevusel põhinevat hindamist ning aktiivmeetodeid (Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992; Ross, 1998). Tugeva eneseefektiivsuse tajuga õpetajad usuvad, et õpilased on võimelised õppima erineval viisil, seades nii oma õpilastele pingutust nõudvaid eesmärke ning juhtides neid autonoomsusele, arvestades sealjuures õpilaste individuaalsete vajadustega (Allinder, 1995; Emmer, Hickman, 1991; Ghaith, Shaaban, 1999; Pitkäniemi, 2002). Samas on õpilaste motivatsioon, aktiivsus ja kaasahaaramine tegurid, mis aitavad tugeva eneseefektiivsuse tundega õpetajal oma tööd kvaliteetselt jätkata (Ghaith, Shaaban, 1999). Seega, õpilaste hea õppimine motiveerib õpetajat ka edaspidi hästi õpetama.

Rossi (1998) on leidnud, et tugeva eneseefektiivsuse tajuga õpetajate tegutsemise

eesmärgiks on soodustada õpilaste vastutust ja autonoomiat. Kui madala eneseefektiivsuse tajuga õpetajad tähtsustavad klassiruumis pigem rangete reeglite juurutamist, õpilaste suunamisel õppetöö juurde tavad nad kasutada juhuslikke meelitusvahendeid ning negatiivseid meetodeid (Woolfolk, Rosoff, Hoy, 1990), siis tugeva eneseefektiivsuse tajuga õpetaja kasutab klassi juhtimisel pigem õpilaste kiitmist, julgustamist ja tähelepanu osutamist (Emmer, Hickman, 1991). Seega suudavad kõrgema eneseefektiivsuse veendustega õpetajad hoida klassis distsipliini humanistlikema meetoditega.

Õpetaja eneseefektiivsuse taju on sageli seotud ka lastevanemate kaasamisega kooliga seotud tegevustesse. Uurijad on leidnud, et kõrge eneseefektiivsusega õpetajad üldjuhul ei tõlgenda lastevanematega suhtlemist ja nende kaasahaaramist haridus- ja kasvatustegevusesse stressitekitava tegurina (Parkay *et al.*, 1986, viidatud Coladarci, Breton, 1997 j.). Hoover-Dempsey, Bassler ja Brissie (1992) väidavad, et õpetaja personaalne efektiivsus on seotud vanemate koostööle ärgitamise meetoditega, näiteks „Vabatahtlike lastevanemate” programm koolis, vanematele korraldatud õpetajate ja lastevanemate konverentsid ning vanemate suunamine lapsega kodutööd tegema. Seega, tugeva eneseefektiivsuse tundega õpetaja ei ole mitte üksnes tõhus koolitunnis, vaid püüab aktiivselt koostööd teha ka õpilase perekonnaga.

Seega õpetajad, kes lähtuvalt laste arengutasemest ja vajadustest ning väärtustavad tänapäevaseid meetodeid, saavutavad klassis distsipliini tulenevalt oma autoriteedist, toetavad õpilaste arengut ja omavad tõenäoliselt tugevamat eneseefektiivsuse taju.

Pitkäniemi viitab (2002) tõsiasjale, et tänapäevased põhjalikud uurimused õpetaja eneseefektiivsuse taju ja õpilase saavutuse vaheliste seoste kohta peaaegu et puuduvad. Põhiliselt on sellealased uurimused pärit 1980. aastatest ja 1990. aastate algusest. Seetõttu vajaks see valdkond ka tänapäevaseid põhjalikke uurimusi.

## **2.2. Õpetaja eneseefektiivsuse taju mõjutavad tegurid**

Õpetaja eneseefektiivsuse tunne on õpetaja personaalsete ja organisatsiooniliste omaduste mõjude tulemus (Ross, 1998). Järgnevalt antakse ülevaade õpetaja eneseefektiivsust mõjutavatest teguritest, vaadeldes eraldi nii õpetaja personaalseid kui ka keskkondlikke mõjutegureid.

### **2.2.1. Personaalsed mõjutegurid**

Uurimuste põhjal on selgunud, et õpetaja personaalsete mõjutegurite all võib siinkohal

mõista õpetaja sugu, õpetamiskogemust, vanust, haridust ning õpetatavat õppeainet. Nendele mõjuteguritele viitab ka Ross (1998).

Raudenbush koos oma kolleegidega uurisid keskkondlike ja personaalsete mõjutegurite toimet eneseefektiivsusele. Tulemustest ilmnes, et õpetaja personaalsed erinevused hõlmasid 44% õpetaja eneseefektiivsuse taju variatiivsusest (Raudenbush *et al.* 1992). Seega võib öelda, et õpetaja isiklikel teguritel on õpetaja eneseefektiivsuse veendumustele küllaltki suur mõju.

Õpetaja eneseefektiivsuse alased uskumused võivad sõltuda õpetaja soost. Paljud autorid (Anderson *et al.*, 1988; Coladarci, Breton, 1997; Raudenbush *et al.*, 1992) on tõestanud, et naiste personaalse eneseefektiivsuse taju on kõrgem kui meestel. Samas Ross arvab, et see sugudevaheline erinevus võib olla põhjustatud naiste ülekaalust lasteaed-alkoolides (USA-s *elementary schools, kindergarten – grade 6*) võrreldes keskkooli astmetega (USA-s *high schools, grades 9–12*), ka on teada, et lasteaed-alkooli õpetajatel on kõrgem õpetaja eneseefektiivsuse tunne kui keskkooli õpetajatel. Imants ja Brabander täiendavad sugudest tingitud erinevuse loetelu, viidates sellele, et mees- ja naisõpetajad tajuvad õpetaja eneseefektiivsust erinevalt – naiste puhul põhinevad õpetaja eneseefektiivsuse uskumused pigem õpilaste ja õpetaja vahelisel interaktsioonil, samas meeste eneseefektiivsuse uskumused baseeruvad peale õppijale orienteerituse ka nn kooli orientatsioonil, mis hõlmab suhtlemist õpetajaskonnaga (näiteks vestlemine koosolekul kooli arengukava teemadel) (Imants, Brabander, 1996).

Uurimustes, milles on vaadeldud õpetamiskogemuse mõju õpetaja eneseefektiivsuse tajule, on selgelt ilmnenu õpetaja eneseefektiivsuse eri dimensioonide (personaalse ja üldise dimensiooni) varieeruvus – kui ühe dimensiooni tähtsus tõuseb, siis teise oma hoopis langeb. On leitud, et õpetamiskogemus on positiivselt seotud õpetamise personaalse eneseefektiivsuse tajuga ja negatiivselt üldise efektiivsuse tajuga (Allinder, 1995; Hoy, Woolfolk, 1993). Kogenud õpetajatel (rohkem kui viis aastat tööstaži) on võrreldes noorte õpetajatega tugevam eneseefektiivsuse taju (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2002). Õpetaja eneseefektiivsuse spetsiifilisuse vaatevinklist lähtuvalt kinnitavad Benz *et al.* (1992), et kogenud õpetajatel on oma töö planeerimise ja hindamise puhul tugevam eneseefektiivsuse tunne.

Üksikud uurijad on vaadelnud ka õpetaja vanuse seost õpetaja eneseefektiivsuse tajuga. Eripedagoogide hulgas tehtud õpetaja eneseefektiivsuse uuringust ilmnes, et vanemad õpetajad tajuvad end veidi efektiivsematena (Coladarci, Breton, 1997).

N-ö hea õpetamine on vähemal või suuremal määral mõjutatud õpetaja haridusest. Uurimused on näidanud, et mida kõrgem on haridustase, seda kõrgem on ka personaalne efektiivsuse taju (Fives, 2003; Hoy, Woolfolk, 1993). Enamasti soodustab kõrgem haridustase uute õpetamisoskuste omandamist ning see omakorda võimaldab õpetajal õpilastega paremaid tulemusi saavutada (Ross, 1998). Ross, Cousins ja Gadalla leidsid, et haridustase mõjutab õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste informatsiooni allikaid. Madalama haridusega õpetajatega võrreldes olid kõrgema haridusega õpetajad vähem mõjutatud kohesest edutundest - nad ei arvanud, et tänane edu võib tuua edu homme. Kõrgema haridusega õpetajad nägid seost motivatsiooni ja õppimise vahel ning mõistsid, et edu aluseks on õpilaste kaasamine õppetöösse (Ross *et al.*, 1996). Eelnev võib viidata sellele, et kõrgema haridustasemega õpetaja oskab oma tööd ja sellega kaasnevat edu paremini analüüsida.

Kuna eneseefektiivsuse taju on kontekstispetsiifiline, siis ei saa jätta kõrvale ka konkreetsest õppeainest tingitud mõjusid. Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2002) korraldasid 255 tegevõpetaja seas uurimuse ja jõudsid järeldusele, et erinevate keelte õpetajad suudavad teiste ainete õpetajatega võrreldes paremini õpilasi tööle rakendada. Ka Raudenbushi *et al.* uurimustulemustest ilmnese erinevused aineõpetajate vahel. Suurimad erinevused avaldusid matemaatika ja loodusainete, väiksemad aga inglise keele ja sotsiaalainete õpetajate puhul. Õpetaja eneseefektiivsuse taju oli kõrgem matemaatika ja loodusainete õpetajatel võimekate õpilaste klassis, madala ja kõrge saavutusega õpilaste klasside võrdlusest ei ilmnenu inglise keele ja sotsiaalainete õpetajate seas suuri erinevusi. (Raudenbush *et al.*, 1992) Mitmed uurimused on näidanud seost õpetaja eneseefektiivsuse taju ja õpetaja enda õppimisest tunnetatud enesetõhususe vahel. Õpetaja kandidaatidel, kellel olid keskkooli ja kolledži osas kõrged saavutused loodusainetes ja kes olid võtnud rohkem loodusainete kursusi, oli ka tugevam õpetaja eneseefektiivsuse tunne (Enochs, Riggs, 1990, viidatud Ross, 1998 j.). Uurimusi, kus püütakse välja selgitada õpetaja eneseefektiivsuse taju sõltuvust õppeainest, on vähe. Seetõttu on raske välja tuua mingeid ühtseid tendentse – näiteks humanitaar- või reaalsaineteõpetajate lõikes.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õpetaja eneseefektiivsus on kõrgem pigem naisõpetajate, staažikate ja erialase ettevalmistusega õpetajate seas ning nende õpetajate seas, kes tunnevad sügavat huvi ühe õppeaine vastu.

### 2.2.2. Keskkondlikud mõjutegurid

Nii nagu inimese erinevad uskumused on mõjutatud sotsiaalsetest teguritest, kujundavad

õpetaja eneseefektiivsuse uskumusi keskkondlikud tegurid. Uurijad on leidnud, et õpetaja enesetõhususe uskumused on mõjutatud kooli tüübist, klassi omapärast, õpetajate töötingimustest, koolikultuurist, õpetajatevahelisest koostööst ning rahvuslikest/kultuurilistest teguritest (Ross, 1998).

On leitud, et nii personaalne kui ka üldine efektiivsus on kõrgem lasteaed-alkkooli õpetajate hulgas võrreldes nii põhikooli (USA-s *middle schools, grades 6–8*) (Fink, 1988, viidatud Coladarci, Breton, 1997 j.) kui ka keskkooli õpetajatega (Evans, Tribble, 1986; Greenwood *et al.*, 1990; Taimalu, Õim, 2005). Ka Tschannen-Morani ja Woolfolk Hoy uurimus 255 õpetajaga tõestas, et lasteaed-alkkooli õpetajad omavad oluliselt kõrgemat õpetaja eneseefektiivsuse taju kui põhi- ja keskkooli õpetajad. Lasteaed-alkkooli õpetajate tugevam eneseefektiivsuse tunne on arvatavasti tingitud sellest, et nooremast last on kergem mõjutada, mistõttu tunneb õpetaja nooremate lastega kõrgemat suutlikkust temaga hakkama saada võrreldes vanemate lastega (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2002). Põhjuseid, miks lasteaed-alkkooli õpetajate puhul on täheldatav kõrgem eneseefektiivsuse tunne, võib otsida nii õpetaja töö erinevatest tahkudest kui ka kooli/lasteaia kui organisatsiooni struktuuri erinevusest. Lasteaed-alkkooli õpetajate tugevama eneseefektiivsuse taju põhjuseks võivad olla sugudevahelised erinevused: sealsed töötajad on peamiselt naised (Ross, 1998). Nagu eespool juba mainitud on uurimustulemused näidanud, et naisõpetajatel on eneseefektiivsus meesõpetajatest kõrgem. Peale kooliastme avaldab õpetaja eneseefektiivsusele mõju klassi, täpsemalt õpilaste omadused. Kõrge saavutustasemega ja distsiplineeritud õpilased loovad aluse õpetaja kõrge eneseefektiivsuse taju kujunemisele (Lee *et al.*, 1991), kuna võimalused positiivsete tulemuste saamiseks on suuremad.

Vastupidiselt eelnevale leidsid Lee, Dedrick ja Smith (1991), et õpetaja eneseefektiivsuse taju on kõrgem suurtes keskkoolides. Järelikult mitte kõik uurimused ei kinnita lasteaed-alkkooli õpetajate kõrgemat eneseefektiivsuse tunnet. Kuna kooliastme ja eneseefektiivsuse veendumuste vahelise seose kohta võib leida kohati vasturääkivaid uurimusi, siis uuritakse algajate õpetajate näitel nende kahe teguri vahelist seost ka käesoleva töö empiirilises osas.

Hoy ja Woolfolki (1993) uurimusest ilmneb, et õpetaja eneseefektiivsuse taju ja organisatsiooni vaheline seos on vastastikune – kooli sisekliima mõjutab õpetaja eneseefektiivsuse taju ja efektiivsuse taju omakorda seda, kuidas õpetaja tajub kooli sisekliimat. Kooli hea sisekliima mõjutab õpetaja personaalset efektiivsust ja aitab seega kaasa õpilaste õppimisvõimele.

Sama oluline kui kooli sisekliima on ka juhtkonnapoolne toetus. Ashton ja Webb (1986,

viidatud Enderlin-Lampe, 1997 j.) sedastavad, et õpetajate eneseefektiivsus võib suuresti tõusta, kui nad on väga rahul oma kooli organisatoorse poolega. Tunnustusena võivad õpetajad tõlgendada otsuste tegemist koos juhtkonnaga ja võimalust avaldada oma arvamust (Andrews, 1994; Chase, 1991, viidatud Enderlin-Lampe, 1997 j.). Lisaks on õpetajatel kõrgem eneseefektiivsuse tunne, kui nad saavad ise aidata kaasa oma õpetamistingimuste parandamisele ning teha koostööd teiste õpetajatega (Raudenbush *et al.*, 1992). Õpetajad tahavad kooli puudutavates olulistest küsimustes oma sõna sekka öelda – see tõstab nende eneseefektiivsuse taju ja tekitab positiivseid hoiakuid oma töö suhtes. Seega, toetava ja koostööalt töötajaskonna loomiseks peaks juhtkond olulisi küsimusi arutama koos õpetajatega. Uurimused on näidanud ka (Hall, 1992; Barros, 1989; Ashton, Webb, 1986, viidatud Enderlin-Lampe, 1997 j.), et õpetajad vajavad nn kompetentsuse tunnet, et teha oma tööd hästi, ning kooli juhtkonnalt kinnitust, et kool tahab ja on võimeline nende tegevust toetama. Samas on uurimuse tulemustest järeldatud, et suur töökoormus ja täiesti ebarahuldavad töötingimused põhjustavad tõenäolisemalt nõrgemat eneseefektiivsuse taju (Ross, 1998), mis omakorda tekitab õpetajas stressi ning on läbipõlemise aluseks (Brissie *et al.*, 1988; Greenwood *et al.*, 1990).

Kokkuvõtlikult tähendab see seda, et õpetaja eneseefektiivsuse taju toetatakse otseselt juhtkonna tegevuse kaudu (Enderlin-Lampe, 1997).

Nii nagu õpetaja professionaalse arengu kujunemine on seotud otseselt kolleegidega ja omavahel mõtete vahetamisega, nii on ka eneseefektiivsus seotud kollegiaalsusega ja sellest tuleneva toetusega. Õpetaja kollektiivne eneseefektiivsuse taju ja seda mõjutavad tegurid on pakkunud uurimisainet mitmetele teadlastele (Goddard, Hoy, 2001). Õpetaja kollektiivse efektiivsuse taju puhul õpetaja usub, et kogu kooli personali ühised pingutused avaldavad positiivset mõju õpilastele ning et õpetaja eneseefektiivsuse taju ja kollektiivse efektiivsuse taju vahel on sõltuvusseos. Seega, kollektiivse efektiivsuse taju võib suurendada või vähendada õpetaja individuaalset efektiivsuse taju ja vastupidi (Goddard, Hoy, 2001). Bandura (1998) väidab, et kollektiivne efektiivsus varieerub suuresti kooliti ning on seotud õpilaste saavutustega.

Urijad väidavad, et tõenäolisemalt on koostööaltis kollektiivis töötavad õpetajad oma töö suhtes positiivsemalt meelestatud kui need õpetajad, kes tegutsevad üksinda (Ross, 1998). Seda just seepärast, et mitmetes situatsioonides võib õpetaja töö kvaliteeti parandada kollegiaalse konsulteerimise kaudu, sest see pakub abi ja toetust. Niisugune vastastikune toetus õpetajate vahel on võimalik ainult sel juhul, kui õpetajate professionaalne tase ei ole

probleemiks (Berg, 2002). Õpetaja eneseefektiivsus taju mõjutab tugev meeskonnatunne, nõuandja-nõustatava programmid, erivanuseliste õpetajate grupid, selged ja demokraatlikud hariduseesmärgid – need vähendavad õpetaja enesekahtlusi ja toovad ta enesekaitsepositsioonist välja (Ashton, Webb, 1986, viidatud Hoy, Woolfolk, 1993 j.). Samuti on õpetaja eneseefektiivsuse taju seotud mitmesuguste organiseeritud meeskondlike gruppidega, nt interdistsiplinaarsete meeskonnategevustega (Warren, Payne, 1997). Eestis avaldub see näiteks ainesektsioonide tegevusena. Koostöös kolleegidega võib õpetaja eneseefektiivsuse taju tugevneda, sest õpetajad saavad oma probleeme üksteisega jagada – meeskond pakub neile formaalseid koostöövõimalusi, näiteks on võimalik üheskoos arutleda selle üle, kuidas saaks õppetööd paremini planeerida ja mis kriteeriume peaks hindamisel arvesse võtma. Teisiti öeldes: kui õpetajad saavad oma tööprobleeme teiste õpetajatega jagada, siis nende vastutus õpilaste probleemide lahendamise ees tõuseb. Tugevama eneseefektiivsuse tajuga õpetajatele omistatakse iseloomuliku tunnuseks meeskonnatöö oskust, mis annab võimaluse koostööks ja pakub õpetamisega seotud probleemide lahendamiseks toetust (Warren, Payne, 1997).

Hoy ja Woolfolki uurimustulemustest ilmneb, et õpetaja personaalse eneseefektiivsuse tunne tugevneb, kui õpetaja tunneb, et tema kolleegid seavad kõrgeid eesmärgi, loovad tõise töökeskkonna ja austavad akadeemilisi saavutusi. Üllatuslik on aga see, et personaalne eneseefektiivsuse taju ei ole mõjutatud õpetaja moraalitundest (usaldusest, kindlustundest, sõprusest, sidususest), samas arvavad uurimuse autorid, et väga soe ja toetav keskkond teeks õpetajad liigselt rahulolevaks ja vähem püüdlikuks (Hoy, Woolfork 1993).

On leitud, et ka rahvuslikud ja kultuurilised tegurid mõjutavad õpetaja kasvatusorientatsioonide kujunemist ning sellest lähtuvalt õpetaja tõekspidamisi ja käitumist, antud kontekstis ka õpetaja eneseefektiivsust (Ho, Hau, 2004; Lin, Gorrell, Taylor, 2002). Uurimused näitavad, et eri rahvusest õpetajakoolituse tudengid erinevad üksteisest õpetaja efektiivsuse alaste uskumuste poolest, kuna arusaam õpetaja efektiivsusest on kultuuriti erinev. Õpetajaks õppijate eneseefektiivsuse uskumused on mõjustatud riiklike õppeprogrammide eesmärkidest, õpetajakoolituse praktika pikkusest, kuid ka kultuurilistest tõekspidamistest (Lin *et al.*, 2002).

Seega, uurimused näitavad, et õpetaja eneseefektiivsuse taju ei tulene vaid isiklikest omadustest (Pitkäniemi, 2002), vaid see on tihedas seoses kooli õpetajaskonna töö kvaliteedi, meeskonnas töötamise tahte ja juhtkonna toetusega, samuti mõjutavad õpetaja eneseefektiivsuse alaseid uskumusi kultuurilised/rahvuslikud tegurid. Oleks hea, kui õpetaja



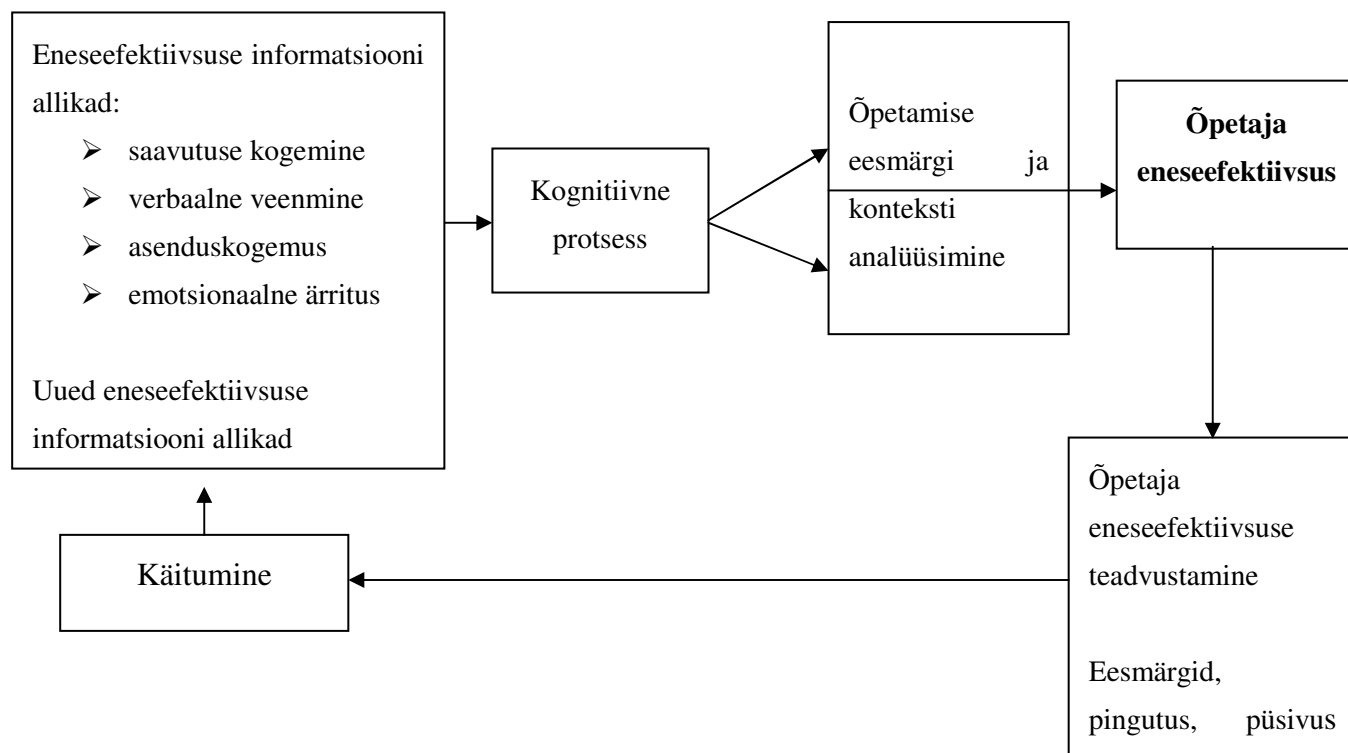
saaks töötada nii madalama kui ka kõrgema saavutustasemega lastega – n-ö heterogeenses klassis, kuna madala saavutustasemega õpilaste klassis on õpetajal oht, et tema eneseefektiivsuse taju tugevneb.

### **2.3. Algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste muutused ja neid mõjutavad tegurid**

Käesoleva töö empiiriline osa keskendub algajate õpetajate eneseefektiivsuse taju muutuste ja neid mõjutavate tegurite uurimisele. Seetõttu on otstarbekas käsitleda eraldi peatükina algajate õpetajate eneseefektiivsuse taju muutuseid ja neid mõjutavaid tegureid. Algajate õpetajate all mõeldakse antud töös õpetajaid, kellel õpetamiskogemus peaaegu et puudub (st õpetajakoolituse tudengid) või kes on töötanud koolis kuni üks aasta.

Lähtudes Bandura (1997a, 1998) eneseefektiivsuse teooriast, on algaja õpetaja eneseefektiivsuse taju kõige enam mõjutatav varase õppimise järgus. Samas on kogenud õpetajatel aja jooksul kujunenud eneseefektiivsuse taju suhteliselt püsiv. Järelikult on esimesed õpetamisaastad algaja õpetaja jaoks väga olulised, sest siis pannakse alus pikaajalisele, tugevale ja jätkusuutlikule õpetaja eneseefektiivsuse taju arengule (Woolfolk Hoy, Spero, 2005).

Eneseefektiivsus taju areng sõltub erinevatest personaalsetest ja keskkondlikest teguritest, mis võimaldavad õpetaja eneseefektiivsuse arengut jälgida ja ka teadlikult juhtida. Mitmed autorid (Hoy, Woolfolk, 1993; Ross, 1995; Yost, 2002) on uurinud õpetajate eneseefektiivsuse muutmise võimalikke viise. Toetudes Bandura eneseefektiivsuse taju allikatele ja eneseefektiivsust vahendavatele protsessidele (vt ptk 2.1.1.), esitasid uurijad Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998) ülevaatliku joonise õpetaja eneseefektiivsuse taju tsüklilisest kujunemisest (joonis 2).



**Joonis 2.** Õpetaja eneseefektiivsuse tsükliline mudel (Tschannen-Moran *et al.*, 1998)

Joonis 2 annab hea ülevaate sellest, kuidas on omavahel seotud eneseefektiivsuse tajumise informatsiooni allikad, kognitiivsed protsessid ja õpetaja eneseefektiivsus ehk kuidas toimub eneseefektiivsuse veendumuste kujunemine ning sellega seoses ka algaja õpetaja areng. Samas pole välja toodud, millised konkreetsed põhjused aitavad kaasa algaja õpetaja saavutus- või asenduskogemuse tekkimisele ning kas algaja õpetaja eneseefektiivsuse kujunemise ja arenemise puhul võib täheldada teatud seaduspärasusi.

Vähesed teadlased on keskendunud algajate õpetajate (eelkõige neile, kes töötavad esimest aastat koolis) eneseefektiivsuse arengu uurimisele, sest n-ö korrektne arengu uuring nõuab longituuduurimusi, mida on võrreldes läbilõikeuurimustega raske läbi viia. Seetõttu viitavadki mitmed uurijad selliste uuringute vajalikkusele, et kaardistada eneseefektiivsuse uskumuste areng ning teha selle põhjal järeldusi algajate õpetajate professionaalse arengu tõhustamiseks eneseefektiivsuse veendumuste kaudu (Tschannen-Moran *et al.*, 1998; Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Samas võib viimasel ajal täheldada tendentsi, et algajate õpetajate eneseefektiivsuse arengut ja seda mõjutavaid tegureid on hakatud rohkem longituudseltselt uurima (Poom-Valickis, 2007; Woolfolk Hoy, Spero, 2000, 2005).

Järgnevalt keskendutaksegi algajate õpetajate eneseefektiivsuse tajumise muutustele ja neid mõjutavatele olulisematele teguritele, kõrvutades seejuures tugevama ja nõrgema eneseefektiivsuse tajuga algajaid õpetajaid.

### 2.3.1. Õpetamiskogemus

Õpetaja professionaalne areng saab alguse õpetajakoolituse esmaõppest. Erinevad uurimused õpetajakoolituse tudengitega on näidanud, et õpetamiskogemuse suurenedes ja koolitustel osaledes kasvab üldjuhul õpetaja personaalne efektiivsusetunne (Lin *et al.*, 2002; Wertheim, Yona, 2002). Näiteks, Gorell ja Hwang (1995, viidatud Pitkäniemi, 2002 j.) leiavad, et õpetajakoolitus avaldab mõju üliõpilaste arengule – õpetajakoolitus loob eeldused personaalse efektiivsuse kasvuks, aga vähendab üldise eneseefektiivsuse uskumuste tõusu seoses praktiliste õpetamiskogemuste suurenemisega õpetajakoolituse lõpuaastatel. Spector (1990, viidatud Coladarci, Breton, 1997 j.) toob välja, et personaalne efektiivsuse tajutugevneb tudengite seas nelja-aastase programmi jooksul ühtlaselt ja kulmineerub tudengi minekuga õpetajaks. Seevastu üldise eneseefektiivsuse tajutugevneb õpetajaks õppimise ajal: üldine eneseefektiivsuse tajutugevneb ühtlaselt kolme aasta jooksul, kuid erinevalt personaalse eneseefektiivsuse tugevnemisest õpetaja üldine eneseefektiivsuse tajutugevneb, kui tudeng läheb nn kutseastale ehk õpilasi realselt õpetama. Võrdluseks võib tuua Poom-Valickise 2004. aastal Eestis tehtud uurimuse, kus vaatluse all olid 58 kutseastal olevat algajat õpetajat. Uurimusest ilmnis, et algajate õpetajate enesetõhususe tajutõusis esimese tööaasta lõpuks. Autor arvab, et selle muutuse põhjuseid võiks otsida kutseastaraames pakutud toest (Poom-Valickis, 2007).

Nagu eespool juba mainiti (vt ka ptk 2.2.1), on õpetamiskogemus pigem positiivselt seotud personaalse eneseefektiivsuse tajuga ja negatiivselt üldise eneseefektiivsusega (Allinder, 1995; Hoy, Woolfolk, 1993). Seega kipub ka esimestel õpetamisaastatel personaalne eneseefektiivsuse tajutugevneb ja üldine eneseefektiivsuse tajutugevneb. Tekib aga küsimus, miks õpetaja üldine eneseefektiivsuse tajutugevneb õpetamiskogemuse suurenemisega hoopis nõrgeneb. Ross (1998) väidab, et selle põhjuseks võib olla noorte õpetajate naiivne suhtumine õpetamise raskusesse ning suutmatus saada hakkama probleemsete õpilastega. Kui noored õpetajad on mõnda aega koolis töötanud, siis nad hakkavad tajuma, et õpetamine pole kerge – nad saavad aru õpetamisprobleemide rohkusest ning tunnetavad mõnikord välise tegurite suurt mõju – ning seetõttu nende üldine eneseefektiivsuse tajutugevneb (Hoy, Woolfolk, 1993).

Vastupidiselt eelnevale on täheldatud ka teistsuguseid muutusi algaja õpetaja eneseefektiivsuse tajutugevne. Woolfolk Hoy ja Spero (2005) küsitlesid 53 algajat õpetajat kolmel erineval korral (õpetajakoolituse algul, lõpul ja esimese tööaasta lõpul) ning

küsitlusest ilmnes, et kogu õpetajakoolituse ajal noorte õpetajate eneseefektiivsuse taju mõlema dimensiooni (nii personaalse kui ka üldise) osas tugevnes, kuid nõrgenes esimese tööaasta jooksul järsult, kusjuures üldine eneseefektiivsuse taju nõrgenes rohkem. Autorid väidavad, et personaalse efektiivsuse muutus, võrreldes õpetajakoolituse alguse ja esimese aasta lõpu ajaga, oli statistiliselt oluline, ehk täpsemalt öeldes peale esimest tööaastat jäi personaalne efektiivsus praktiliselt samale tasemele võrreldes õpetajakoolitusse tuleku ajaga. Samuti täheldati, et algaja õpetaja rahulolu oma õpetamise kvaliteediga oli seotud muutustega õpetaja eneseefektiivsuses (Woolfolk Hoy, Spero, 2005, 2000).

Eelnevast võib järeldada, et mitte kõik uurimused ei näita eneseefektiivsuse tõusu õpetaja esimesel tööaastal koolis. Kuna mitmed uurimused on andnud erinevaid ja vastukäivaid tulemusi, siis oleks huvitav teada, kuidas toimub Eesti algajate õpetajate personaalse ja üldise eneseefektiivsuse taju areng esimesel tööaastal, mistõttu hõlmabki käesoleva töö üks hüpoteesidest just seda aspekti.

Uurimused õpetajakoolituse tudengitega on samuti näidanud, et kõrge eneseefektiivsuse tundega tudengid valmistavad paremini oma praktikatunde ette, oskavad kaasata õpilasi vestlusesse ja saavad paremini hakkama kogu praktika jooksul (Saklofske *et al.*, 1988, viidatud Bandura, 1998 j.). Mitmed uurimused on viidanud, et kõrge eneseefektiivsuse tundega algajad õpetajad hindavad esimesel tööaastal oma õpetajakoolituse ettevalmistust kõrgemalt ning neil kujuneb positiivsem õpetamiskogemus (saavutuskogemus) ja nad on seotud vähema stressiga, kui need õpetajad, kes ei taju ennast nii efektiivsetena (Capa, 2005; Hall, Burley, Villeme, Brockmeier, 1992, viidatud Tschannen-Moran *et al.*, 1998 j.; Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992).

Fives, Hamman ja Olivarez on leidnud, et eneseefektiivsuse taju tugevnemisega väheneb algajate õpetajate seas ka läbipõlemise juhtumite arv. Järelikult on võimalik eneseefektiivsuse muutmise kaudu ära hoida noorte õpetajate läbipõlemine, kui neile pakutakse õpetajakoolituse ja esimese tööaasta jooksul piisavalt asendus- ja saavutuskogemusi ning rohkem positiivset tagasisidet nende edusammude kohta (verbaalne veenmine). Seoses sellega on võimalik vähendada ka algajate õpetajate lahkumist koolis Fives, Hamman ja Olivarez, 2007).

### 2.3.2. Tajutud toetus

Noored õpetajad vajavad esimeste tööaastate jooksul toetust, kuna see võib mõjutada oluliselt nende edaspidist eneseefektiivsuse taju arengut (Woolfolk Hoy, Spero, 2000). Uurimused on näidanud, et mentorprogrammid aitavad noorel õpetajal paremini õpetajatöös

ette tulevate probleemidega kohaneda ning tõstavad nende enesetõhusust (Yost, 2002).

On tehtud mitmeid uurimusi, et seletada algaja õpetaja eneseefektiivsuse taju ning tajutud toetuse seost. Näiteks, Woolfolk Hoy ja Spero (2000), toetudes algajate õpetajatega (õpetajakoolituse algusest kuni kutseaasta lõpetamiseni) tehtud longituuduurimusele, on toonud välja, et muutused algajate õpetajate eneseefektiivsuse tajus esimese õpetamiseaasta jooksul olid seotud tajutud toetusega (koostöö kolleegide, juhendaja, lastevanematega). Üldjuhul hindavad kõrge eneseefektiivsuse tundega õpetajad toetust esimesel aastal kõrgemaks kui need õpetajad, kes olid esimese tööaasta lõpuks ebakindlad oma õpetamiskompetentsuse suhtes (Hall *et al.*, 1992, viidatud Tschannen-Moran *et al.*, 1998 j.). Samuti on uurimused õpetajakoolituse tudengitega (kümme nädalat õpetamispraktikat) näidanud, et need tudengid, kes olid veendunud, et neil on positiivne suhe oma mentoriga ja et nad saavad toetust ka mujalt (koolilt, õpilastelt, ülikooli juhendajalt), omavad tõenäolisemalt kõrgemat eneseefektiivsuse tunnet (Capa Aydin, Woolfolk Hoy, 2005).

Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy, uurides noorte ja kogenud õpetajate (valim 255) eneseefektiivsuse taju ja selle seost tajutud toetuse (kolleegid, juhtkond, lastevanemad) ning teiste eneseefektiivsust mõjutavate teguritega, jõudsid järeldusele, et kõige enam mõjutab esimesel tööaastal eneseefektiivsuse taju kolleegide toetus ja abi, samuti õppematerjalide/-vahendite kättesaadavus ning reaalsete positiivsete õpetamissituatsioonide (st saavutuste) kogemine. Teadlased oletasid, et kuna algajatel õpetajatel on vähe saavutuskogemusi, siis ei tohiks seda liiki kogemused nende eneseefektiivsuse taju kujunemist oluliselt mõjutada, vaid pigem peaks eneseefektiivsuse informatsiooni allikana algajate õpetajate arengus suuremat tähtsust omama verbaalne veenmine. Uurimustulemused aga seda hüpoteesi ei kinnitanud. Nii kogenud kui ka algajate õpetajate jaoks oli saavutuskogemus oluline eneseefektiivsuse veendumuste mõjutaja (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007). Siia kõrvale võiks võrdlusena tuua Chesteri ja Beaudini uurimuse, mis viidi läbi 173 algaja õpetaja seas. Uurimustulemuste põhjal võib sedastada, et algaja õpetaja eneseefektiivsuse taju arengu seisukohalt on oluline esimesel tööaastal osutatud toetus (kolleegide, mentori, juhtkonnapoolne toetus) ja õppematerjalide kättesaadavus, kuid eneseefektiivsuse taju mõjutavaks teguriks võib olla ka algaja õpetaja vanus (vanuselt vanemad õpetajad on kutsekindlamad) ning varasem õpetamiskogemus. Samad uurijad tõstsid esile, et oluline seos on ka mentori külastamise (vaatlemiste, kohtumiste) arvu ja eneseefektiivsuse muutumise vahel (Chester, Beaudin, 1996). Seega võib öelda, et mida rohkem algajale õpetajale tagasisidet tema arengu kohta antakse, seda tõhusam on algaja õpetaja eneseefektiivsuse taju

areng. Siinjuures tuleb aga meenutada, et verbaalne veenmine on mõjuv vaid sel juhul, kui see on tõsiseltvõetav, usaldusväärne ja põhjendatud (Bandura, 1998). Eesti teadlase Poom-Valickise (2007) uurimustulemused ei kinnitanud, et kõrgem koolipoolne toetus tooks kaasa tõusu eneseefektiivsuse tajus. Ka käesoleva töö empiirilise osa üks hüpoteesidest on seotud eneseefektiivsuse ja tajutud toetuse (mentor, juhtkond, kolleegid, õpilased, vanemad) uurimisega.

Samas toovad mõned autorid välja ka kolleegide abi negatiivse mõju algaja õpetaja eneseefektiivsuse taju arengule. Juhul kui noor õpetaja ootab ja loodabki suures osas väljastpoolt tulevale abile ning ei pinguta ise piisavalt, siis ei ole loota ka eneseefektiivsuse tunde tõusule (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007). Ka Bandura (1998) väidab, et eneseefektiivsuse taju on madal tõenäolisemalt neil inimestel, kes juba õppimise varases staadiumis loodavad liialt välisele abile ega näe ennast olukordade mõjutajana, st ei võta endale täielikku vastutust. Fives, Hamman ja Olivarez (2007) on toetuse, abi ja juhendamise osutamise juures viidanud ka selle kvaliteedile – mitte igasugune toetus ja abi ei pruugi olla tõhus.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et algaja õpetaja eneseefektiivsuse taju muutusi kajastavad uurimused on kohati vasturääkivad, mis võib olla tingitud erinevate mõõtmisvahendite kasutamisest. Kuid mitmete uurimuste põhjal võib algajate õpetajate arengus tuua välja teatud seaduspärasused. Võib väita, et kui õpetajakoolituse ajal õpetaja eneseefektiivsuse taju pigem tugevneb mõlemas dimensioonis, siis esimesel tööaastal algaja õpetaja üldine eneseefektiivsuse taju suure tõenäosusega langeb, kuid personaalse efektiivsuse taju võib nii nõrgeneda kui ka tugevneda. Enamik uurimusi tõestavad aga tajutud toetuse positiivset mõju algaja õpetaja eneseefektiivsusele ning seda nähakse ühe võimaliku variandina, kuidas muuta noored õpetajad kutsekindlamaks. Rõhutatakse, et juba õpetajakoolituse ajal tuleks püüda anda algajatele õpetajatele võimalikult palju positiivset tagasisidet ning julgustada neid erinevate õpetamissituatsioonide lahendamisel ennast proovile panema, kuna see avaldab positiivset mõju õpetaja efektiivsuse alastele uskumustele (Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Algajatele õpetajatele võiks pakkuda ka nn asenduskogemusi – mentorite tundide või erinevate õpetamissituatsioonide vaatlust või n-ö omasuguse algaja õpetaja tundide vaatlust (*kui tema saab hakkama, suudan ka mina seda*) (Fives *et al.*, 2007). Erinevad uurijad on soovitanud, et algajatele õpetajatele tuleks esimestel tööaastatel lasta töötada väiksemates ja võimekamate õpilaste klassides, et neil oleks suurem võimalus edu kogemiseks ning seeläbi areneks nende eneseefektiivsuse taju (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

### 3. Kutseaasta algaja õpetaja toetusprogrammina

Kuna käesolevas magistritöös uuritakse kutseaastal olevaid algajaid õpetajaid ja neile kutseaasta jooksul pakutavat tuge, siis on vajalik lahti seletada kutseaasta ja sellega seonduvad mõisted.

Heal tasemel toetus ja mentorlus kutseaasta jooksul on üks võimalikke viise, kuidas toetada algajaid õpetajaid ja aidata neil üle saada nende professionaalse arengu algul esinevatest raskustest, mis võivad põhjustada noore õpetaja koolist lahkumise (Strong, 2005). Seoses Eesti haridussüsteemis mentorprogrammide uuesti rakendumisega on hakatud algaja õpetaja toetamisele rohkem tähelepanu pöörama. Samas USA koolides on mentorprogrammid küllaltki levinud ning mitmed uurijad on kinnitanud nende olulisust nooremõpetaja jaoks (Jenlink *et al.*, 1996, viidatud Yost, 2002 j.).

Algaja õpetaja toetamine esimesel tööaastal on vajalik kahe aspekti poolest. Esiteks, ilma pikemat praktikat omamata ei ole õpetaja suuteline veel nii hästi õpetamisprotsessi läbi viima. Teiseks, õpetajakutse on vastutusrikas amet, kuna see mõjutab otseselt õpilase arengut ning seetõttu vajab algaja õpetaja esimestel tööaastatel mentori tuge (Darling-Hammond, 1990).

Eesti õpetajakoolituse süsteemis luuakse võimalused õpetaja professionaalseks arenguks kolmel erineval tasandil:

- esmaõpe/-koolitus – tasemeõpe ülikoolis (sh erialasele kõrgharidusele järgnev õpetajakoolitus);
- kutseaasta ehk stažööriaasta – esmaõppele järgnev, mentori ja ülikooli koostöös läbiviidav nooremõpetaja tööaasta, mis lõpeb kutseeksami sooritamise ning õpetajakutse saamisega;
- täiendusõpe/-koolitus – nii omandatud kvalifikatsiooni täiustamine kui ka täiendava kvalifikatsiooni omandamine juba olemasoleva pedagoogilise kõrghariduse baasil (sh täiendava aine õpingud, täiendavate pädevuste omandamine muul kooliastmel õpetamiseks) (Õpetajakoolituse riiklik..., 2006).

Nagu eelnevast loetelust võib järeldada, on kutseaasta Eesti õpetajakoolituse süsteemi lahutamatu osa ja vajalik just algaja õpetaja professionaalse arengu tõhustamiseks.

Tugiprogrammide rakendamine erinevates riikides tingib aga kutseaasta tõlgendamise erinevuse. Näiteks, Huling-Austin (1990) on püüdnud välja tuua kutseaasta üldise käsitluse, tõlgendades kutseaastat kui süstemaatilist ja püsivat (*sustained*) tugiprogrammi, mille käigus

toetatakse algajate õpetajate kutseoskusi. Kutseaasta (või algajate õpetajate samalaadsete tugiprogrammide) põhieesmärk on toetada noorte õpetajate üleminekut õppija rollist professionaalse õpetaja rolli (Gold, 1996). Feiman-Nemser (2001) rõhutab esimese tööaasta tähtsust ning peab kutseaasta eesmärgiks eelkõige töökeskkonna, st õpilaste, õppekava ja kooli tundmaõppimist, endale sobiva õpetamisstiili kujundamist, klassis õpikeskkonna loomist, esmaoskuste ja oma professionaalse identiteedi kujundamist.

2004/2005. õppeaastal käivitus Eestis õpetaja kutseaasta I etapp, olles mõeldud üldhariduskoolide õpetajatele, II etapina (2005/2006. õppeaastal) laienes kutseaasta lasteaedade ja kutsekoolide õpetajatele (Õpetajakoolituse riiklik..., 2006). Kutseaasta eesmärk Eestis on rakendada õpetajakoolituses omandatud teadmisi ja oskusi ning kujundada erinevate erialade õpetajakoolituse läbinute valmisolekut õpetajatööks, teisest küljest ka anda õppeasutusele tagasisidet õpetajakoolituse õppekava ja selle tulemuslikkuse kohta. Eestis kestab kutseaasta üks õppeaasta ning see läbitakse vastava haridusastme õppeasutuses. Kutseaastaga on seotud ka mentori tegevus – mentoriks on vastava koolituse läbinud õpetaja (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2000). Termin „kutseaasta” väljendab õpetaja vajadust keskenduda esimesel õpetamisaastal oma kutsealase arengu analüüsimisele ja arendamisele (Eisenschmidt, 2006). Siinkohal võib võrdluseks tuua, et mõnes teises riigis rakendatakse kutseaasta tugitegevusi ühest semestrist kuni kolme aastani (Huling-Austin, 1990).

Mentor on kutseaasta puhul üks olulisemaid osalisi. Mentori rolli on kirjeldatud erinevalt, kuna ka selle käsitlus oleneb konkreetses riigis rakendatavast tugiprogrammist (Gold, 1996). Feiman-Nemseri (2001) kohaselt peetakse mentoriks kogemustega õpetajat, kes juhendab ja toetab algaja õpetaja tööalast kohanemist ning annab tagasisidet kutsealaste oskuste arengu kohta. Lähtuvalt eneseefektiivsuse informatsiooni allikatest väidab Saffold (2005), et mentor pakub algajale õpetajale mudelõppe kaudu praktilise õppimise võimalusi, näidates talle, kuidas tema oma õpetamisprotsessi juhib.

Mentori ja kutseaastaga seotud uurimusi on kritiseeritud mentorabi määratlematuse pärast. Gold (1996) on arvanud, et esimestel aastatel tugiprogrammide raames algajatele õpetajatele pakutavat abi võib üldjoontes jagada kaheks: 1) psühholoogiliseks abiks, mille puhul algajat õpetajat julgustatakse ja aidatakse, et ta saaks hakkama õpetamisega seotud erinevate muredega, ning seeläbi areneb tema eneseefektiivsuse tajus; 2) tehniliseks abiks, mille puhul on põhitähelepanu kutseoskuste kujunemisel ja nende hindamisel mentori poolt (Gold, 1996).

Smith ja Ingersoll (2004, viidatud Strong, 2005 j.) on aga esitanud omapoolse tervikliku nägemuse mentortoe kvaliteedi astmetest:



- põhitoetus (*basic induction*), mille puhul mentor aitab algajal õpetajal juhtkonnaga suhelda ja täita ettenähtud dokumente;
- põhitoetus ja koostööalane abi (*basic induction plus collaboration*), mis viitab sõbralikule koostööle algaja õpetaja ja mentori vahel, nt seminaride ja ühise aja planeerimine või koostöö teiste õpetajatega;
- põhitoetus, koostööalane toetus ja suhted teiste tugistruktuuridega (*basic induction plus collaboration plus teacher network plus extra resources*).

Järelikult on mentortoe puhul oluline ka toetamise ja abistamise viis ning kvaliteet, mitte üksnes abistamine, mida tuleks mentorluse korraldamisel ja erinevate mentortoe uurimuste läbiviimisel meeles pidada. Järgnev osa tööst annabki ülevaate algajate õpetajate eneseefektiivsuse taju kujunemisest kutseaasta jooksul ja seda mõjutavatest võimalikest teguritest, sh mentortoest, mida hindasid algajad õpetajad erinevatest aspektidest.

## II METOODIKA JA VALIM

### 4. Uurimuse eesmärk, hüpoteesid ja metoodika

Käesoleva töö empiirilise osa eesmärk on välja selgitada kutseaastal olevate algajate õpetajate eneseefektiivsuse taju, muutused selles ning seosed mõjutavate teguritega (kooliaste, tajutud toetus mentori, koolijuhtkonna ja kolleegide poolt, suhted õpilaste ja lastevanematega, õpetajakoolituse ettevalmistus).

Toetudes antud töö teoreetilisele osale, püstitati järgmised hüpoteesid.

1. Kasutades Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse skaalat, avaldub andmete töötlemisel faktoranalüüsi meetodil kaks faktorit (õpetaja personaalne eneseefektiivsus ja õpetaja üldine eneseefektiivsus), mis hõlmavad sisult sarnaseid väiteid, mida on sama metoodikat kasutades esitanud ka teised uurijad (vt Allinder, 1995; Dembo, Gibson, 1984; Soodak, Podell, 1993; Õim, 2004a, 2004b).
2. Kutseaasta jooksul algaja õpetaja personaalne eneseefektiivsuse taju tugevneb ja üldine eneseefektiivsuse taju nõrgeneb (vt Allinder, 1995; Hoy, Woolfolk, 1993).
3. Algajatel algklassiõpetajatel ja lasteaiaõpetajatel on teiste õpetajatega (algajate põhikooli- ja gümnaasiumiõpetajatega) võrreldes õpetaja personaalse efektiivsuse veendumused tugevamad (vt Evans, Tribble, 1986; Greenwood, Olejnik, Parkay, 1990; Taimalu, Õim, 2005; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2002).
4. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste muutused on seotud kutseaasta jooksul tajutud toetusega (mentor, koolijuhtkond, kolleegid, lastevanemad, õpilased) (vt Capa Aydin, Woolfolk Hoy, 2005; Chester, Beaudin, 1996; Yost, 2002; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy, Spero, 2005).
5. Algajate õpetajate tugevam eneseefektiivsuse tunne on seotud positiivsete hinnangutega õpetajakoolituse ettevalmistusele (vt Capa, 2005; Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992).

#### 4.1. Valim

Uurimus viidi läbi Tartu Ülikooli praktika ja kutseaasta talituse juures registreerunud **170 algaja õpetaja** (edaspidi ka nooremõpetaja) seas kolmel järjestikusel aastal: 2004/2005 (N = 61; 36%), 2005/2006 (N = 68; 40%), 2006/2007 (N = 41; 24%). Nooremõpetajaid küsitleti nii kutseaasta algul (oktoobris) kui ka kutseaasta lõpul (mais-juunis).

Lähtuvalt uurimuse longituudsest iseloomust võib jagada valimi kaheks: õpetajate grupp, kes võttis uurimusest osa nii sügisel kui ka kevadel (st on võimalik võrrelda ühe ja sama õpetaja sügisese ja kevadise küsitluse tulemusi), ning teine õpetajate grupp, kes osales ainult kas sügisel või kevadel, mistõttu nende andmed ei sobinud algaja õpetaja arengu muutuste vaatlemiseks. 170 algaja õpetaja ankeedist olid sügisese ja kevadise küsitluse võrdlemiseks kolme aasta peale kokku sobilikud 102 ankeeti. Tabelis 1 on kõrvutatud omavahel kutseaastal ja uurimuses osalenud algajad õpetajad.

**Tabel 1.** Ülevaade kutseaasta tugiprogrammis ja uurimuses osalenutest aastatel 2004–2007

Kutseaasta	Registreerunud kutseaastale	Katkestanud	Kutseaasta lõpetanud	Sügisel või kevadel uurimuses osalejad	Sügisel ja kevadel uurimuses osalejad
2004–2005	72	5	67	61	28
2005–2006	82	24	58	68	42
2006–2007	69	20	49	41	32
Kokku	223	49	174	170	102

Allikas: Tartu Ülikooli praktika ja kutseaasta talituse register

Järgnev valimi kirjeldus põhineb 170 algaja õpetajate andmetel. Kolme aasta jooksul osales uurimuses kokku 18 (11%) meest ja 152 (89%) naist ning uuritavate keskmine vanus oli 25 aastat (standardhälve 4,6; kõige noorem 21 aastat, kõige vanem 52 aastat). Üle 30 aasta vanuseid õpetajaid oli valimis 14 (8%), kuid neil puudus eelnev õpetamiskogemus. Nendest 170 õpetajast oli 116 (68%) üldhariduskoolide õpetajad, 31 (18%) lasteaiaõpetajad ning 22 (14%) kutsekooliõpetajad. Algajate õpetajate kooliastmeti jaotumine on esitatud tabelis 2, mille põhjal võib öelda, et kõige enam oli valimis neid õpetajaid, kes õpetasid ainult põhikooliastmes (33%), ning kõige vähem neid, kes õpetasid nii alg- kui ka põhikooliklassides (3%).

**Tabel 2.** Algajate õpetajate jaotus kooliastmeti

Erinevate kooliastmete õpetajad	Vastajate arv	Vastajate protsent (%)
Põhikooliõpetaja	55	33
Lasteaiaõpetaja	31	18
Algklassiõpetaja	24	14
Põhikooli- ja gümnaasiumiõpetaja	21	12
Gümnaasiumiõpetaja	32	19
Algklassiõpetaja ja põhikooliõpetaja	5	3
Ei vastanud või ei õpetanud üldse klassis/rühmas (nt eripedagoog-logopeed)	2	1
Vastajate arv kokku	170	100

Omandatud eriala poolest oli valimis kõige enam algklassiõpetajaid ( $N = 48$ ; 28%; sh klassiõpetaja, logopeed, alushariduse pedagoog) ning ainult 1 füüsikaõpetaja ja 1 informaatikaõpetaja. Kui võtta võrdlusaluseks õppeained, mida algajad õpetajad realselt koolis/lasteaias õpetavad, siis võib välja tuua, et kõige rohkem oli valimis lasteaiaõpetajaid (31 õpetajat; viisid lasteaias erinevaid tegevusi läbi) ning kõige vähem füüsika- ja keemiaõpetajaid (kumbagi 2). Omandatud eriala ja realselt koolis/lasteaias antavaid aineid või tegevusi kajastav võrdlev tabel on esitatud lisas 1.

Vaadeldes seda, kus koolis olid algajad õpetajad oma pedagoogilise hariduse omandanud, ilmneb, et valimis oli kõige enam Tartu Ülikooli õpetajakoolituse lõpetanud (53%) ning kõige vähem neid (4%), kes olid lõpetanud õpetajate koolitamisele mittespetsialiseerunud kõrgkooli (vt tabel 3).

**Tabel 3.** Vastajate jaotumine pedagoogilise hariduse omandamise järgi

Lõpetatud pedagoogiline kool	Vastajate arv	Vastajate arv protsentides
TÜ õpetajakoolitus (loodusteaduste õpetaja, eripedagoogid, täiendõppekeskus)	91	53
TÜ õpetajakoolitusega tegelevad kolledžid (Tartu Õpetajate Seminar, Narva kolledž)	50	29
Tallinna Pedagoogikaülikool	7	4
Tallinna Pedagoogiline Seminar	6	4
TPÜ/TLÜ õpetajakoolitusega tegelevad kolledžid (Rakvere Kolledž, Haapsalu kolledž)	5	3
Teised kõrgkoolid (Eesti Põllumajandusülikool, Eesti Humanitaarinstituut, Eesti Muusikaakadeemia)	3	2
Pedagoogiline haridus puudub	6	4
Ei vastanud	2	1
Kokku	170	100

## 4.2. Protseduur

Kuna uurimuse üks eesmärgi oli vaadelda algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste muutusi nende esimesel tööaastal, siis planeeriti uurimus longitudinaalsena – ühtesid ja samu inimesi tuli küsitleda teatud ajavahemiku tagant vähemalt kaks korda. Uurimus korraldati kolmel järjestikusel aastal, et saada suurem valim.

Algajad õpetajad vastasid küsimustikule Tartu Ülikooli praktika ja kutseaasta talituse juures toimuvate koolituste/seminaride ajal, mis olid üldjuhul planeeritud koolivaheaegadele, st esimene küsitlus toimus oktoobris ning teine küsitlus mais-juunis.

Anketeerimist aitasid kolmel kutseaastal algajate õpetajate seas läbi viia Tartu Ülikooli praktika ja kutseaasta talituse spetsialistid. Erandina peab siinkohal esile tõstma 2005. aasta kevadele planeeritud küsitluse, kuna sel aastal ei olnud võimalik küsitlust korraldada nn tavapärasel viisil. Töö autor viis 2005. aasta kevadeks kavandatud teistkordse küsitluse läbi 2005. aasta sügisel (septembris-oktoobris) Interneti teel, kasutades eFormulari keskkonda. Samalaadset lähenemist on kasutanud ka USA teadlased Woolfolk Hoy ja Spero (2005), uurides longituudsel algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumusi. Mainitud uurimuses küsitleti algajaid õpetajaid kolm korda, kusjuures viimane küsitlus viidi läbi Interneti teel.

Tegemist oli anonüümse küsitlusega. Kuid selleks, et võrrelda ühe ja sama õpetaja poolt sügisel ja kevadel antud vastuseid, oli vaja vastajate kahe erineva ankeedi kokkuviimiseks kasutada koodisüsteemi. 2004/2005. kutseaastal kasutatud küsimustikus moodustus kood vastaja sünniaastast, sünnikuupäevast ja sünnikuust, kuid kuna mõned õpetajad leidsid, et selle koodi alusel on võimalik inimesi tuvastada, siis järgnevatel aastatel (2005/2006, 2006/2007) kasutati osaliselt Woolfolk Hoy ja Spero (2005) longituudse uuringu meetodikat, mille järgi paluti vastajatel kirjutada koodiks ema ja isa sünnikuu ning -päev.

## 4.3. Mõõtevahend

Algajate õpetajate küsitlemiseks kasutati ankeeti (lisa 2; lisa 3), mille küsimused olid jaotatud alaplokkidesse:

- 1) küsimused algaja õpetaja mentori ja kutseaasta kohta;
- 2) küsimused algaja õpetaja arvamuste ja uskumuste kohta;
- 3) küsimused õpetajakoolituse kohta;
- 4) küsimused õpetajakutse kohta;

## 5) üldised küsimused.

Toetudes läbitöötatud kirjandusele, koostas ankeedi küsimustiku enamjaolt käesoleva töö autor, vaid mõne üksiku küsimuse formuleerimisel kasutati teiste autorite kohandatud küsimusi. Erandi moodustasid teise alaploki küsimused (küsimused õpetaja arvamuste ja uskumuste kohta), mille aluseks oli Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse skaala Eesti oludele kohandatud variant. Siinjuures tuleb samuti märkida, et kuna küsitlus korraldati koostöös kutseasta spetsialistidega, siis teatud küsimused (eelkõige kutseastaga seonduvad) on lisatud ankeeti kutseasta keskuse spetsialistide soovitusel, sest antud küsitluse eesmärk oli peale eneseefektiivsuse veendumuste väljaselgitamise teada saada ka nooremõpetajate rahulolu kutseasta ja õpetajakoolitusega. Kutseasta rahulolu uurivatest andmetest on töö autor kolme aasta kohta teinud eraldi ülevaated, mistõttu antud töös seda valdkonda ja neid küsimusi ei käsitleta.

**Esimene alaplokk** ankeedis hõlmas küsimusi mentortoe ja teiste toetusliikide kohta. Mentortuge puudutavate küsimuste abil sooviti teada saada, kuivõrd algaja õpetaja mentoriga üldiselt rahul on, kuidas ta hindab mentori tagasiside piisavust, kui tihti algaja õpetaja mentoriga kohtub ning kuidas mentor algajat õpetajat abistab. Viimase küsimuse puhul oli kasutatud Ingersolli (2004, viidatud Strong, 2005 j.) osutatava abi kolmeastmelise liigituse kohandatud varianti, kus esimene aste hõlmab mentori formaalset abi, teine koostööalast abi ja kolmas aste viitab mentori aktiivsusele ja toele, eesmärgiks aidata noorel õpetajal luua suhteid teiste kolleegide ja tugistruktuuridega. Kutseasta küsimuste ploki all küsiti algaja õpetaja hinnangut ka teiste toetusliikide kohta: juhtkonna ja kolleegide toetus, suhted õpilaste ja vanematega ning kutseasta raames osutatud toetus, mille puhul esitati küsimusi kutseasta vajalikkuse ja info piisavuse kohta. Samuti sisaldas esimene alaplokk küsimusi selle kohta, millises õpetamisega seotud valdkonnas algaja õpetaja mentori abi vajab ja milles talle abi osutati. Neid kahe küsimuse alusel kogutud andmeid on analüüsitud kutseasta keskusele tehtud ülevaadetes, mistõttu käesolevas töös neid uuesti vaatluse alla ei võeta.

Ankeedi **teine alaplokk** „Küsimused õpetaja arvamuste ja uskumuste kohta“ sisaldas õpetaja efektiivsuse skaalat (edaspidi ka TES), mille on välja töötanud USA uurijad Gibson ja Dembo 1984. aastal. TES koosneb 30 väitest, mida algajad õpetajad pidid hindama 6-pallilisel hinnanguskaalal, kus väärtus 1 tähendas „ei ole absoluutselt nõus“ ja väärtus 6 „olen absoluutselt nõus“. Need 30 väidet sisaldasid nn kolme tüüpi väiteid: õpetaja eneseefektiivsuse personaalse ja üldise dimensiooniga seotud väiteid ning kontrollväiteid.

Kuna originaalskaala on ingliskeelne, siis käesolevas töös on kasutatud 2003. aastal töö

autori (Õim, 2004a, 2004b) poolt Eesti oludele kohandatud TES-i varianti, mille alusel viidi 2003/2004. aastal 193 Tartu tegevõpetaja seas läbi uurimus ning mille tulemuste põhjal järeldati, et vastav mõõtevahend on Eesti oludele sobiv. Eelmisel korral nimetati TES-i ka õpetaja arvamuste ja uskumuste skaalaks, mistõttu vastavat nimetust kasutatakse ka antud töös peale eespool nimetatud variantide. Järgnevalt antakse pikem ülevaade TES-i kasutamise levikust ning selle mõõtevahendi valiidsusest ja reliaablusest, kuna antud töö kontekstis on TES-i abil kogutud andmed seotud kõikide hüpoteeside tõestamisega.

Algselt katsetasid Gibson ja Dembo oma küsimustikku lasteaed-alkkooli õpetajate seas, et kontrollida selle instrumendi reliaablust (Cronbachi alfa = 0,75). Valiidsuse kontrollimiseks kasutasid Gibson ja Dembo (1984: 571-575) verbaalse võimekuse ja õpetaja paindlikkuse testi. Nad viisid läbi ka erineva töö tõhususega õpetajate tundide vaatlusi ning järeldasid, et õpetajate hulgas on selgesti eristatavad kõrge ja madala efektiivsustundega õpetajad. Nii Gibson ja Dembo kui ka teised autorid on leidnud, et mõõtevahend on valideerne (näiteks Allinder, 1995; Coladarci, Breton, 1997; Emmer, Hickman, 1991; Enderlin-Lampe, 1997; Graham *et al.*, 2001; Hoy, Woolfolk, 1993; Soodak, Podell, 1993; Warren, Payne, 1997; Wertheim, Yona, 2002). Toetudes nimetatud autorite uurimustele, on TES-i kasutatud lasteaed-alkkooli õpetajate, põhikooliõpetajate, keskkooliõpetajate, kuid ka algajate õpetajate (sh õpetajakoolituse tudengite) eneseefektiivsuse alaste veendumuste uurimiseks. Samuti räägib TES-i usaldusväärsuse kasuks Gibsoni ja Dembo õpetaja (enese)efektiivsuse mõiste põhjalikkus ning üldjoontes loogiline teoreetiline taust, mis tuleneb eelkõige Bandura eneseefektiivsuse teooriast.

Käesoleva uurimuse raames tehtud erinevatel mõõtmistel kõikus kogu TES-i sisereleiaablus 0,64–0,66 vahel (2003/2004. a Tartu tegevõpetajate uurimuses oli see näitaja 0,77, Gibsoni ja Dembo (1984) uurimuses aga 0,75). TES-i alaskaalade Cronbachi alfad olid järgmised: õpetaja personaalse eneseefektiivsuse alaskaalal 0,74–0,76 ja õpetaja üldise eneseefektiivsuse alaskaalal 0,61–0,63 (Tartu õpetajate uurimuses oli personaalne alaskaala 0,82 ja üldine alaskaala 0,65).

**Kolmas küsimuste alablokk** sisaldas küsimusi õpetajakoolituse ettevalmistuse kohta. Algajate õpetajate rahulolu õpetajakoolitusega uuriti viiest erinevast aspektist lähtudes: aine, ainedidaktika, õpilaste iseärasuste, õpetaja-õpilase vaheliste suhete ning õpetajakoolituse praktika seisukohalt.

**Neljas küsimuste alablokk** sisaldas 5-pallilisel skaalal olevaid küsimusi õpetajakutse kohta. Algaja õpetaja käest sooviti teada saada, kui kergelt/raskelt ta oodatud õpetajatööd

hindab ning kas ta planeerib õpetajana ka edaspidi jätkata. Neid aspekte on analüüsitud kutseaasta keskusele tehtud ülevaadetes.

**Viies küsimuste alaplokk** hõlmas üldiseid küsimusi, kus sooviti teada vastaja sugu, vanust, haridustaset, lõpetatud pedagoogilise kooli nime, omandatud eriala, tööstaaži õpetajana jne. Kooliõpetaja ankeedis esines küsimus ka tema õpetatavate õppeainete kohta.

Kuna uurimuse eesmärk on õpetaja sügisesel ja kevadel antud vastuste võrdlemine, siis sisuliselt jäid ankeedi küsimused kahe küsitluse ajal põhimõtteliselt samaks. Väikesi muudatusi tehti vaid mõne küsimuse sõnastuse osas (nt sügisel *Kas tagasiside mentorilt on piisav?*, kevadel *Kas tagasiside mentorilt kogu kutseaasta jooksul on olnud piisav?*). Kuna valim sisaldas erinevaid õpetajaid (üldhariduskoolide õpetajad, lasteaiaõpetajad, kutseõpetajad), tuli teatud muudatusi sisse viia ka selleks, et arvestatud oleks algajate õpetajate töökoha konteksti (nt lasteaiaõpetajate küsimustikes sõna „õpilane” asemel „laps”).

#### 4.4. Andmete analüüsimise meetodid

Andmete töötlemiseks kasutati statistilist andmetöötamise paketti SPSS 11.0 ning andmete esitamiseks tabelite ja joonistena MS Excel 2003. Andmeid analüüsiti erinevate meetodite abil. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse faktorite väljaselgitamiseks kasutati faktoranalüüsi ning algaja õpetaja eneseefektiivsuse taju näitajate keskmiste muutuste olulisust kutseaasta jooksul kontrolliti sõltuvatele valimitele mõeldud t-testiga. Siinkohal tuleks mainida, et kuna tegemist oli väikeste valimitega, siis kasutati algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste muutusi kajastavate näitajatena faktorisse kuuluvate väidete summaarseid keskmisi, mitte aga faktoranalüüsi tulemusena saadud faktortulemit uue tunnuseks. Seoste leidmiseks algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste ja teiste tegurite vahel (tajutud toetus mentorilt, koolijuhtkonnast ja kolleegide poolt, suhted õpilastega/lastevanematega, hinnang õpetajakoolituse ettevalmistusele) kasutati Pearsoni korrelatsioonanalüüsi ning erinevate kooliastmete õpetajate eneseefektiivsuse alaste veendumuste keskmisi võrreldi ANOVA ja seejärel Post Hoc'i testidest Scheffe testi abil. Peale eespool mainitud meetodite kasutati andmete paremaks tõlgendamiseks ja illustreerimiseks ka kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine, standardhälve, sagedus).



### III UURIMUSE TULEMUSED JA JÄRELDUSED

#### 5. Tulemused

##### 5.1. Algajate õpetajate eneseefektiivsusealaste veendumuste väljaselgitamine – personaalne ja üldine eneseefektiivsus

Gibsoni ja Dembo (1984) õpetaja eneseefektiivsuse skaala (edaspidi „õpetajate arvamuste ja uskumuste skaala” või TES) eestikeelse variandi dimensionaalsuse väljaselgitamiseks tehti peakomponentide meetodi abil (*principal components method*) faktoranalüüs ning faktorite paremaks tõlgendamiseks kasutati ortogonaalset Varimaxi pööramise meetodit. Faktoranalüüs hõlmas 170 algaja õpetaja vastust. Käesolevas peatükis on saadud andmeid võrreldud arvuliselt Gibsoni ja Dembo (1984) uurimustulemustega, kuid samas ka töö autori poolt 2003.–2004. aastal Tartu 193 tegevõpetaja (üldhariduskoolide õpetajad ja lasteaiaõpetajad) seas läbi viidud eneseefektiivsusealase uurimuse tulemustega (Õim, 2004a, 2004b).

Kuna TES sisaldab mõningaid negatiivse orientatsiooniga väiteid, siis pöörati nende väidete skaala ümber, nii et kõrgem väärtus näitaks kõrgemat õpetaja eneseefektiivsust (seega 1 = „olen absoluutselt nõus“ ja 6 = „ei ole absoluutselt nõus“). Sellist skaala ümberpööramist on TES-i puhul kasutanud ka teised autorid (Emmer, Hickman, 1991; Grahman, 2001; Coladarsi, Breton, 1997; Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Antud andmeanalüüsis pöörati ümber 10 väite (2., 4., 6., 9., 13., 16., 17., 23., 26. ja 30. väite) skaalad. See oli vajalik ka selleks, et muuta hilisem andmeanalüüs arusaadavamaks.

Alguses võeti faktoranalüüsi kõik 30 väidet, kuid kuna pooled neist olid väga madala kommunalteedi (iga tunnuse ühisosa teiste tunnustega) ja faktorlaadungi (algtunnuse ja faktori vaheline seos) väärtusega, siis jäi lõplikku faktoranalüüsi 14 väidet 30st (lisa 4). Madalate väärtuste eemaldamise tõttu andmestikust suurenes faktormudeli kirjeldusvõime. Faktoranalüüsi lõplikuks läbiviimiseks kasutati eespool mainitud meetodeid ja 14 väidet (lisa 4) ning tulemuseks saadi kahefaktoriline lahendus, mis sisaldas arvestatava faktorlaadungi väärtusega (vähemalt 0,4) tunnuseid ning sisult kokkusobivaid väiteid. Tekkinud faktorid olid

suures osas võrreldavad Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse dimensioonides sisalduvate väidetega – personaalse ja üldise eneseefektiivsusega.

Käesoleva faktoranalüüsi kommunaliteedid on esitatud lisa 5. Kahe faktori summaarne kirjeldusaste oli ligikaudu 39% (lisa 6), seejuures oli esimese faktori kirjeldusaste 24% ja teise faktori oma 15%. Võrreldes neid andmeid 2003.–2004. aastal Tartu õpetajate seas läbi viidud uurimuse tulemustega, saadi kahefaktorilise mudeli summaarseks kirjeldusvõimeks samuti 39%, kuid esimese faktori kirjeldusvõime oli siis 26%, teisel faktoril 13%.

Esimene faktor nimetati **õpetaja personaalse eneseefektiivsuse dimensiooniks** (edaspidi ka „esimene faktor“ või „õpetaja personaalse eneseefektiivsuse faktor“), mis viitab õpetaja personaalsetele veendumustele selle kohta, kuidas konkreetselt tema kui õpetaja suudab õpilast (last) mõjutada ja aidata (vt tabel 4). Nimetus on tuletatud Gibsoni ja Dembo (1984) õpetaja eneseefektiivsuse uurimuse analüüsist, kuid seejuures on arvestatud ka teiste autorite (Hoy, Woolfolk, 1993; Ross, 1998) õpetajate eneseefektiivsuse alastes artiklites leidunud tõlgendusi.

**Tabel 4.** Õpetaja personaalse eneseefektiivsuse dimensioon

Väite nr	Faktor-laadungi väärtus	Õpetaja personaalse eneseefektiivsuse dimensioon Väide sisuliselt
<b>19. väide</b>	<b>0,735</b>	Kui minu õpilaste hinded paranevad, siis tavaliselt on põhjuseks see, et olen leidnud tõhusama õpetamisviisi.
<b>21. väide</b>	<b>0,676</b>	Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, siis võib see olla tingitud sellest, et ma teadsin vajalikke võtteid selle mõiste õpetamiseks.
<b>14. väide</b>	<b>0,652</b>	Kui õpilane saab parema hinde kui tavaliselt, siis on põhjus selles, et ma leidsin selle õpilase õpetamiseks sobivama viisi.
<b>29. väide</b>	<b>0,638</b>	Kui üks õpilastest ei suuda lahendada ülesannet, siis peaksin hindama, kas ülesanne oli oma raskusastmelt talle sobiv.
<b>24. väide</b>	<b>0,566</b>	Kui õpilane ei mäleta eelmises tunnis õpitut, siis ma tean, kuidas suurendada tema võimalusi materjali meeldejätmiseks järgmises tunnis.
<b>1. väide</b>	<b>0,531</b>	Kui õpilane saab paremini hakkama kui tavaliselt, siis tõenäoliselt on see minu lisapingutuste tagajärjeks.
8. väide	0,509	Minu õpetajakoolitus ja töökogemus on andnud mulle vajalikud oskused edukaks õpetajatööks.
<b>12. väide</b>	<b>0,479</b>	Kui õpilasel on raskusi ülesande lahendamisega, siis ma tavaliselt kohandan selle tema võimetele vastavaks.
<b>25. väide</b>	<b>0,445</b>	Kui õpilane segab minu tundi ja on lärmakas, siis ma olen kindel, et tean, kuidas teda kiiresti õppetööle suunata.

Arvestades faktori valiku kriteeriume, mida käsitleti eespool, võeti esimesse faktorisse 9 väidet järjekorranumbritega 1, 8, 12, 14, 19, 21, 24, 25, 29 (vt tabel 4). Gibsoni ja Dembo (1984) esimesse faktorisse kuulusid väited järjekorranumbritega 1, 12, 14, 15, 19, 21, 24, 25,

29, seega 9 väidet (märgitud rõhutatult tabelis 4). (2003.–2004. aasta uurimuses olid väited 7, 8, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29.) Kui võrrelda praeguseid tulemusi Gibsoni ja Dembo omadega, esineb kokkulangevus kaheksa väite osas (89%), ning Eestis läbi viidud uuringuga on kokkulangevus ligikaudu 78%.

Teine faktor nimetati **õpetaja üldise eneseefektiivsuse dimensiooniks** (edaspidi ka „teine faktor“ või „õpetaja üldise eneseefektiivsuse faktor“, vt tabel 5), millega defineeriti õpetaja veendumusi õpetajate kui professiooni esindajate üldise eneseefektiivsuse kohta – õpetajatel on võrreldes teiste mõjuteguritega (kodune keskkond, vanemad) üleüldine positiivne mõju õpilastele.

**Tabel 5.** Õpetaja üldise eneseefektiivsuse dimensioon

Väite nr	Faktor- laadungi väärtus	Õpetaja eneseefektiivsuse üldine dimensioon Väide sisuliselt
<b>2. väide</b>	<b>0,695</b>	Minu tunnid mõjutavad õpilast vähe võrreldes tema kodukeskkonna mõjuga.
17. väide	0,679	Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajatel erilist mõju õpilase saavutustele.
<b>16. väide</b>	<b>0,643</b>	Õpetaja roll õpilaste saavutustes on väga väike, sest õpilase arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond.
<b>6. väide</b>	<b>0,562</b>	Kui õpilased ei ole kodus distsiplineeritud, siis nad käituvad distsiplineerimatult ka mujal.
<b>4. väide</b>	<b>0,498</b>	Edukus õppimises on eelkõige seotud perekondliku taustaga.

Ka teist faktorit tõlgendati lähtuvalt uurijate Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse definitsioonist, kuid täpse nimetuse jaoks saadi mõtteainet ka mitmetelt teistelt autoritelt (Hoy, Woolfolk, 1993; Õim, 2004b). Sisuliselt koosneb teine faktor 5 väitest (vt tabel 5) järjekorranumbritega 2, 4, 6, 16, 17. Gibsonil ja Dembol olid teise faktori väited järjekorranumbritega 2, 4, 6, 16, 23, 27 ja 30 – seega 7 väidet. Kui võrrelda saadud tulemusi Gibsoni ja Dembo uurimusega, nähtub, et tulemused langevad kokku nelja väite ulatuses (80%, märgitud rõhutatult tabelis 5). Autori poolt 2003.–2004. aastal tegevõpetajate seas läbi viidud uurimuses (Õim, 2004a, 2004b) kasutati vastavalt 4 väidet järjekorranumbritega 2, 10, 16, 17, seega on kokkulangevus võrreldes praeguse uurimusega 3 väite osas (60%).

Seega kasutades uurijate Gibsoni ja Dembo õpetaja eneseefektiivsuse skaalat, avaldub andmete töötlemisel faktoranalüüsi meetodil kaks faktorit, mida võib tõlgendada õpetaja personaalse eneseefektiivsuse ja õpetaja üldise eneseefektiivsuse faktorina ning mis on võrreldavad eelnevate uurijate uurimistulemustega.

## 5.2. Algajate õpetajate eneseefektiivsusealaste veendumuste muutused kutseaasta jooksul

Käesoleva töö põhieesmärk oli uurida algajate õpetajate eneseefektiivsuse alaste veendumuste muutusi kutseaasta jooksul. Antud analüüs hõlmab 102 õpetaja vastust ehk arvesse on võetud vaid nende õpetajate vastused, kelle sügisesed ja kevadised andmed on võrreldavad. Faktoranalüüsi tulemusena saadi teada, millised väited on seotud personaalse ja üldise eneseefektiivsuse faktoriga, kuid tekkinud faktortulemit ei saa käesolevas andmeanalüüsis valimi piiratuse tõttu kasutada eraldi tunnuseks. Seetõttu on sügise ja kevadise küsitluse põhjal arvatud nii esimesse kui ka teise faktoris kuuluvate väidete summaarne keskmine (6-palliline skaala) ning võrreldud neid keskmisi väärtusi sõltuvatele valimitele mõeldud t-testiga.

Kõigepealt analüüsitakse õpetaja personaalse efektiivsuse taju muutusi esimesel tööaastal. Nagu eespool mainitud, võeti analüüsi 102 algaja õpetaja andmed, kuid kuna 7 õpetaja andmed olid mõne väite osas puudulikud, siis jäeti nad käesolevast analüüsist välja.

**Tabel 6.** Õpetaja personaalse dimensiooni eneseefektiivsuse muutused kutseaasta jooksul

Kutseaasta	N	Küsitluse toimumine	$\bar{x}$	$\sigma$	t-väärtus	Muutus (kevad-sügis)
2004/2005	27	Sügis	3,70	0,41	8,48**	0,6
		Kevad	4,30	0,47		
2005/2006	40	Sügis	4,0	0,45	5,15**	0,31
		Kevad	4,31	0,49		
2006/2007	28	Sügis	4,01	0,41	5,08**	0,3
		Kevad	4,31	0,45		
Kokku:	95	Sügis	3,92	0,44	10,1**	0,39
		Kevad	4,31	0,47		

Märkus:

Kasutatud sõltuvatele gruppidele mõeldud t-testi

N - vastajate arv;  $\bar{x}$  - aritmeetiline keskmine;  $\sigma$  - standardhälve; t - t-statistik t-testis;

\*\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,01

Tabelist 6 võib näha, et algaja õpetaja personaalne eneseefektiivsus tugevnes kolmel aastal (sõltumatud valmid) oluliselt ning ka kolme aasta kokkuvõttes võib täheldada õpetaja personaalse eneseefektiivsuse tõusu. Muutuse lahter kajastab personaalse eneseefektiivsuse tõusu aastate lõikes: kevade summaarsest keskmisest tulemusest on lahutatud sügise summaarne keskmine tulemus. Kõige suurem tõus (muutus 0,6) toimus 2004/2005. kutseaasta õpetajate seas.

Vastupidiselt muutusele esimese faktori skaalade vastuste osas õpetaja üldise

eneseefektiivsuse veendumustes statistiliselt olulisi muutusi kutseaasta jooksul ei leitud (vt tabel 7). Samas võib mainida, et algajad õpetajad tundsid ennast efektiivsemalt pigem sügisel kui kevadel (vt tabel 7 muutuste lahtrit, mis näitab kevade summaarsest keskmisest tulemusest lahutatud sügise summaarset keskmist tulemust). Erandina on siinkohal 2004/2005. aastal osalenud algajad õpetajad, kelle puhul võib täheldada pigem tõusu kui langust.

**Tabel 7.** Õpetaja üldise eneseefektiivsuse veendumuste muutused kutseaasta jooksul

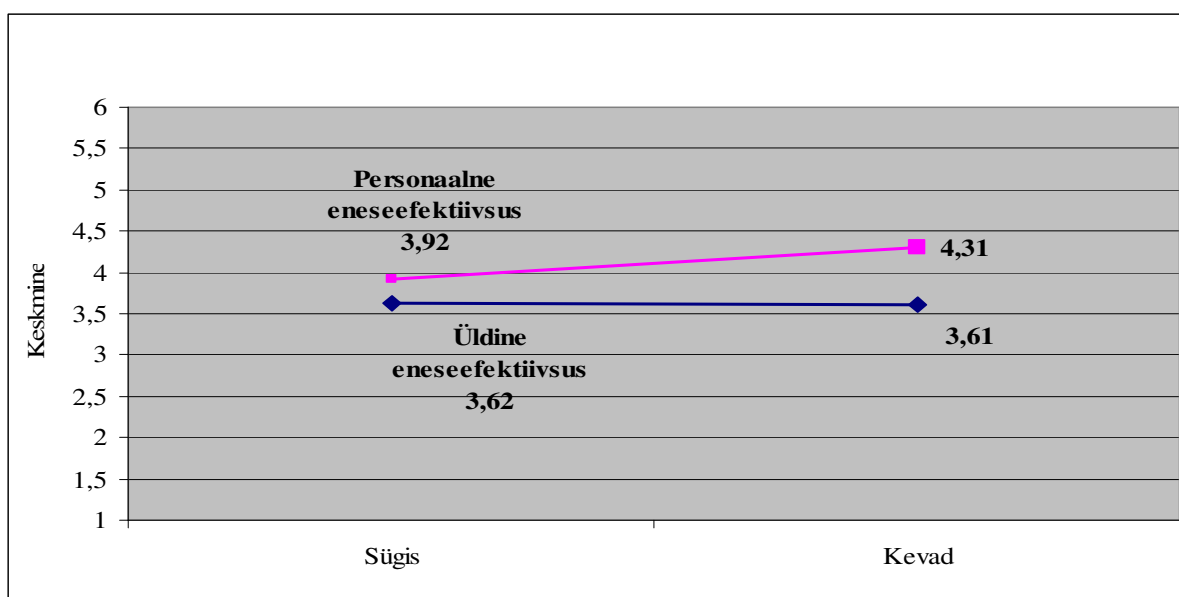
Kutseaasta	Vastajate arv	Küsitluse toimumine	$\bar{x}$	$\sigma$	t-väärtus	Muutus (kevad-sügis)
2004/2005	27	Sügis	3,34	0,79	1,41	0,2
		Kevad	3,51	0,66		
2005/2006	42	Sügis	3,72	0,52	-0,77	-0,07
		Kevad	3,65	0,66		
2006/2007	27	Sügis	3,73	0,67	-0,53	-0,06
		Kevad	3,67	0,47		
Kokku:	96	Sügis	3,62	0,7	-0,06	-0,01
		Kevad	3,61	0,6		

Märkus:

Kasutatud sõltuvatele gruppidele mõeldud t-testi

N - vastajate arv;  $\bar{x}$  - aritmeetiline keskmine;  $\sigma$  - standardhälve; t - t-statistik t-testis.

Siinkohal peeti vajalikuks uurida, kas teises faktoris sisalduvate üksikute väidete osas esines kutseaasta jooksul statistiliselt olulisi muutusi või mitte. Leiti üks statistiliselt oluline muutus, mis hõlmas 2005/2006. õppeaastal kutseaastal olevate algajate õpetajate üldise eneseefektiivsuse faktorisse kuuluvat väidet nr 16 (*Õpetaja roll õpilaste saavutustes on väga väike, sest õpilase arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond*) (sügis:  $\bar{x} = 4,24$ ;  $\sigma = 0,79$  ja kevad:  $\bar{x} = 3,74$ ;  $\sigma = 0,96$ ;  $p < 0,01$ ). Selle väite muutusest võib järeldada, et algaja õpetaja üldine eneseefektiivsus langes kutseaasta jooksul statistiliselt oluliselt.



**Joonis 3.** Algajate õpetajate eneseefektiivsuse muutused kutseasta jooksul

Joonisel 3 on esitatud mõlema eneseefektiivsuse dimensiooni muutus kutseasta jooksul 102 algaja õpetajate hinnangute alusel ning samuti on ära toodud nii sügise kui ka kevade keskmised väärtused.

Seega uurimustulemustest ilmnes, et algaja õpetaja personaalne eneseefektiivsus kutseasta jooksul tugevneb, aga üldine eneseefektiivsus jääb suhteliselt muutumatuks.

### 5.3. Kooliastme ja eneseefektiivsuse veendumuste vaheline seos

Käesolevas alapeatükis võrreldakse erinevate kooliastmete õpetajate eneseefektiivsuse veendumusi. Kuigi kutsekooliõpetajad liigituvad üldjuhul kooliastmelt gümnaasiumiõpetajate hulka, leiti andmeanalüüsi käigus, et nad erinevad teistest eneseefektiivsuse veendumuste keskmiste näitajate poolest statistiliselt oluliselt, mistõttu pidi neid eraldi grupina vaatlema. Näiteks, kui kutsekooliõpetajad lisati gümnaasiumiõpetajate juurde, siis tekkis statistiliselt oluline erinevus lasteaia- ja gümnaasiumiõpetajate vahel, eraldi võetuna gümnaasiumiõpetajad aga lasteaiaõpetajatest ei erinenud. Seega leiti, et mõistlik oleks eraldada kutsekooliõpetajad gümnaasiumiõpetajatest ning vaadelda neid eraldi grupina.

Tabel 8 annab ülevaate nendest gruppidest, mille vahel leiti personaalse eneseefektiivsuse veendumuste osas statistiliselt olulisi erinevusi.

**Tabel 8.** Erinevate kooliastmete (koolitüüpide) algajate õpetajate personaalse eneseefektiivsuse (tabelis lühendina PE) alaste veendumuste võrdlus

Erinevate kooliastmete õpetajad	N sügis	PE Sügis $\bar{x} (\sigma)$	F-väärtus sügis	N kevad	PE kevad $\bar{x} (\sigma)$	F-väärtus kevad
Lasteaed	29	4,18 (0,29)	4,007*	22	4,64 (0,38)	6,48**
Põhikool	44	3,86 (0,41)		38	4,17 (0,44)	
Lasteaed	29	4,18 (0,29)	4,007*	22	4,64 (0,38)	6,48**
Kutsekool	18	3,75(0,53)		19	4,07 (0,41)	

Märkus:

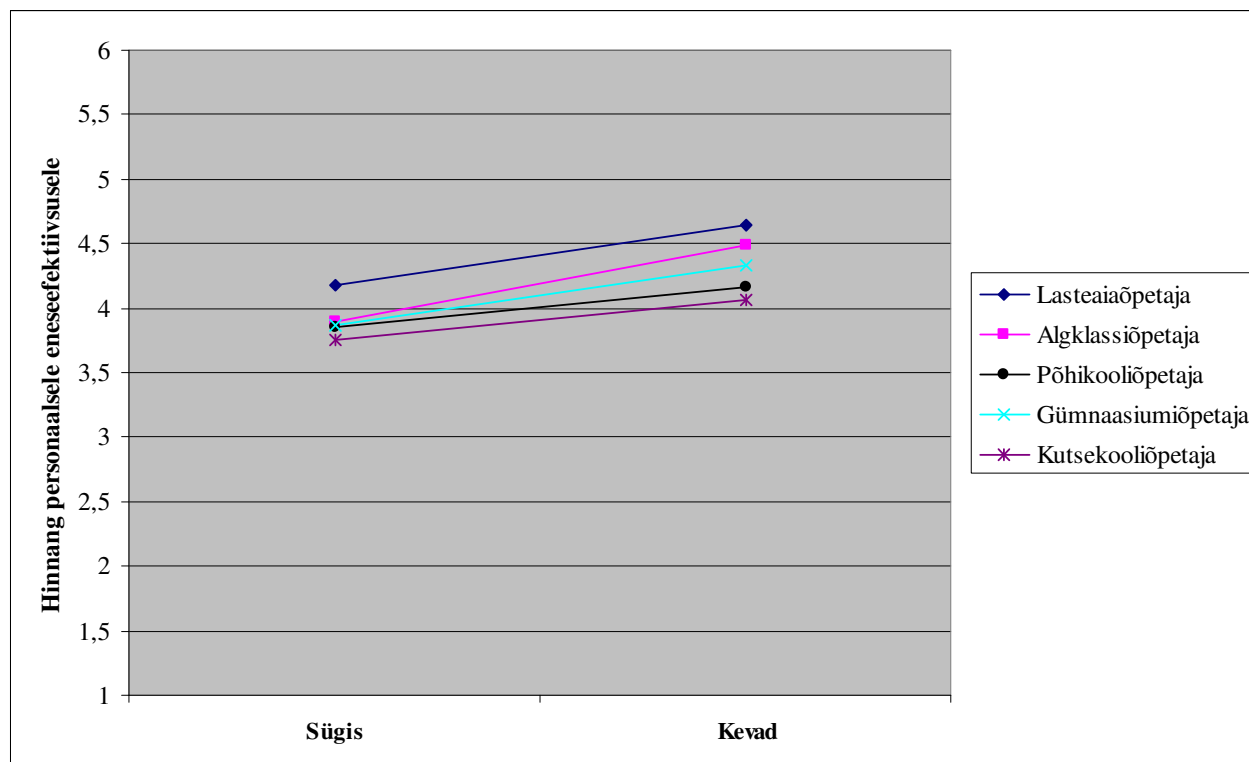
Kasutatud ANOVA Post Hoc'i testidest Scheffe testi

N - vastajate arv;  $\bar{x}$  - aritmeetiline keskmine;  $\sigma$  - standardhälve; F - F-statistik ANOVA-s

\*\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,01;

\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,05.

Lasteaiaõpetajad erinevad personaalse eneseefektiivsuse veendumuste poolest statistiliselt oluliselt nii põhikooli- kui ka kutsekooliõpetajatest ( $p < 0,05$ ) ja seda nii sügisel kui ka kevadel antud hinnangute alusel. Joonisel 4 on kõrvutatud erinevate kooliastmete (koolitüüpide) õpetajate personaalse eneseefektiivsuse veendumuste muutused kutseaasta jooksul.

**Joonis 4.** Erinevate kooliastmete õpetajate personaalse eneseefektiivsuse muutused kutseaasta jooksul

Algaja õpetaja üldise eneseefektiivsuse veendumuste osas erinevate kooliastmete õpetajate vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud.

Toetudes eelnevale analüüsile, võib öelda, et lasteaiaõpetajate personaalse eneseefektiivsuse veendumused erinevad statistiliselt oluliselt põhikooli- ja kutsekooliõpetajate omadest. Samas, mitte kummagi eneseefektiivsuse dimensiooni osas ei leitud olulisi erinevusi üldhariduskooli gümnaasiumiõpetajate ja algklassiõpetajate osas võrreldes teiste kooliastmete/tüüpide õpetajatega.

#### **5.4. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste ja tajutud toetuse vaheline seos**

Kuna küsimustikus oli mitmeid toetusega seotud küsimusi, siis viidi läbi vastuste faktoranalüüs, et teada saada, millist liiki toetust tajusid algajad õpetajad sarnaselt, st ühte faktorisse kuuluvana. Samalaadset meetodit on algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste ja toetuse vaheliste seoste uurimisel kasutanud ka Woolfolk Hoy ja Spero (2005). Samad uurijad vaatlesid tajutud toetusena ka õpilaste ja lastevanemate toetust. Käesolevas töös ei olnud õpilastesse ja vanematesse puutuv sõnastatud toetusena, vaid suhtena, kuid töö autori arvates võib seda toetuse ühe liigina tõlgendada. Samuti käsitletakse toetuse liigina kutseaastat, mille kohta oli küsimustikus kaks küsimust.

Võttes faktoranalüüsi kõik toetusega (sh mentoriga seotud toetus, suhted õpilaste ja vanematega, hinnang kooli ja kolleegide toetusele ning hinnangud kutseaastale; hinnangud antud kevadel toimunud küsitluse ajal) seotud väited ja kasutades peakomponentide meetodit koos Varimaxi pööramisega, tekkis kolmefaktoriline lahendus (mudeli kirjeldusvõime 66%: esimene faktor 29%, teine 20%, kolmas 17%). Kuna aga kutseaastaga seotud väited jagunesid suhteliselt võrdselt mitme faktori vahel, siis eemaldati nad faktormudelist. Lõplikult tekkis kolm faktorit (vt tabel 9), mida võiks nimetada järgmiselt: esimene faktor hõlmab mentortuge, teine faktor koolituge ning kolmas faktor õpilaste-vanemate tuge.



**Tabel 9.** Algajate õpetajate poolt tajutud toetuse liigid

	1. faktor - mentor- tugi	2.faktor- kooli- tugi	3.faktor- suhted õpilaste ja vanematega
Mis Te arvate, kas tagasiside mentorilt kogu kutseaasta jooksul oli piisav?	<b>0,828</b>	0,337	-0,090
Kuidas aitas mentor Teid kutseaasta jooksul?	<b>0,823</b>	0,207	-0,102
Kuidas hindate mentori abi kogu kutseaasta jooksul?	<b>0,766</b>	-0,265	0,410
Kui tihti kohtusite oma mentoriga?	<b>0,531</b>	0,512	-0,107
Kuidas hindate juhtkonna toetust/abi kogu kutseaasta jooksul?	0,023	<b>0,753</b>	0,143
Kuidas hindate kolleegide toetust/abi kogu kutseaasta jooksul?	0,226	<b>0,712</b>	0,181
Mis Te arvate, milliseks olid kujunenud Teie suhted õpilastega kutseaasta lõpuks?	-0,167	0,035	<b>0,782</b>
Mis Te arvate, milliseks olid kujunenud Teie suhted lastevanematega kutseaasta lõpuks?	0,138	0,275	<b>0,678</b>

Märkus: Kasutatud faktoranalüüsi peakomponentide meetodil koos Varimaxi pööramisega

Olemasolevate faktorite abil uuriti ka, kas algajate õpetajate sügisesed ja kevadised hinnangud tajutud toetusele olid muutunud. Hinnangute võrdluse aluseks võeti vastavasse faktorisse kuuluvate väidete sügise ja kevade summaarsed keskmised väärtused ning statistiliselt olulist erinevust analüüsiti sõltuvatele gruppidele mõeldud t-testiga.

**Tabel 10.** Algajatele õpetajatele osutatud toetuse muutus kutseaasta jooksul

	N	Küsitluse toimumine	$\bar{x}$	$\sigma$	t-väärtus	Muutus
Mentortugi	65	Sügis	3,56	0,83	-2,13*	0,18
		Kevad	3,74	0,71		
Koolitugi (kolleegid ja juht- kond)	100	Sügis	5,54	1,10	- 0,85	0,1
		Kevad	5,64	0,90		
Suhted õpilaste ja vanematega	16	Sügis	5,84	0,81	0,93	0,16
		Kevad	5,68	0,60		

Märkus:

Kasutatud sõltuvatele gruppidele mõeldud t-testi

N - vastajate arv;  $\bar{x}$  - aritmeetiline keskmine;  $\sigma$  - standardhälve; t - t-statistik t-testis;

\*\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,01;

\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,05.

Tabel 10 põhjal võib järeldada, et algaja õpetaja tundis, et mentor toetas teda kevadel rohkem kui sügisel. Teistes toetusliikides võrreldes sügise ja kevadega statistiliselt olulisi muutusi ei täheldatud.

Tabel 11 annab ülevaate statistiliselt olulistest seostest õpetaja personaalse eneseefektiivsuse ja tajutud toetuse erinevate liikide, nende liikide koosmõju (moodustati uus tunnus summaarsete keskmiste abil) ja samuti toetuse muutuse vaheliste seoste kohta.

**Tabel 11.** Algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse (PE) veendumuste seosed erinevat liiki tajutud toetusega

	Kooli- tugi (sügis)	Vanem. ja õpil. (sügis)	Vanem. ja õpil. (kevad)	Mentor, õpil., vanem. (sügis)	Mentor, kooli- tugi (sügis)	kooli- tugi, õpil., vanem. (sügis)	kooli- tugi, õpil., vanem. (kevad)	Kõik toetus (sügis)	Kooli- toe muutus
PE sügis	<b>0,232**</b>	<b>0,529**</b>	<b>0,360*</b>	0,430	<b>0,250*</b>	<b>0,387**</b>	0,318	<b>0,484*</b>	-0,146
N	139	50	38	21	83	50	38	21	96
PE kevad	0,065	<b>0,305*</b>	<b>0,330*</b>	<b>0,674*</b>	0,116	0,246	<b>0,389**</b>	<b>0,590*</b>	0,066
N	98	45	51	15	65	45	51	15	98
PE muutus	-0,109	-,253	0,065	0,353	-0,046	-0,088	0,171	0,311	<b>0,224*</b>
N	94	44	38	15	62	44	38	15	94

Märkus:

Kasutatud Pearsoni korrelatsioonanalüüsi.

N - vastajate arv

\*\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,01;

\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,05.

Tabelist 11 nähtu põhjal võib öelda, et mentor üksiku toetusliigina personaalsele eneseefektiivsusele mõju ei avaldanud. Samas leiti statistiliselt olulisi seoseid seoseid mentortoe ja teiste toetusliikide koosmõju kohta (õpilaste ja vanemate ning kooli juhtkonna ja kolleegide toetus). Näiteks oli tugev seos mentortoe ja õpilaste/vanemate toe koosinemisel kevadel ( $r = 0,674$ ;  $p < 0,01$ ) ning nõrgemapoolne seos mentortoe ja juhtkonna/kolleegide toe vahel ( $r = 0,250$ ;  $p < 0,05$ ). Arvestatav positiivne seos on algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse ja õpilaste/vanemate suhete/toetuse vahel sügisel ( $r = 0,529$ ;  $p < 0,01$ ). Küllaltki tugevad positiivsed seosed on nii sügisel kui ka kevadel õpetaja personaalse eneseefektiivsuse ja kõikide erinevate toetusliikide koosinemisel (sügis:  $r = 0,484$ ,  $p < 0,05$ ; kevad:  $r = 0,590$ ,  $p < 0,05$ ).

Korrelatsioone vaadeldi ka erinevate toetusliikide ja personaalse eneseefektiivsuse muutuste vahel ning leiti, et koolitoe muutus on statistiliselt oluliselt seotud personaalse eneseefektiivsuse muutusega ( $r = 0,224$ ,  $p < 0,05$ ). Teiste toetusliikide muutuste ja

personaalse eneseefektiivsuse vahel statistiliselt olulisi seoseid ei leitud.

Hoolimata sellest, et faktoranalüüsi kasutades ei avaldunud kutseaasta eraldi toetusfaktorina (seepärast ei ole seda esitatud ka tabelis 11), otsustati selle mõju algaja õpetaja eneseefektiivsusele siiski vaadelda eraldi kahe küsimuse alusel kogutud andmete põhjal. Korrelatsioonanalüüsi kasutades, leiti positiivne nõrk statistiliselt oluline seos sügisel hinnatud personaalse eneseefektiivsuse ja kutseaasta hinnangu vahel ( $r = 0,231$ ;  $p < 0,01$ ) ning negatiivne seos sügisel antud kutseaasta hinnangu ja personaalse eneseefektiivsuse muutuse vahel ( $r = -0,349$ ;  $p < 0,01$ ). Võttes korrelatsioonanalüüsi kõik toetusliigid (sh ka kutseaastale antav hinnang), saadi statistiliselt oluline positiivne seos sügisel antavate kõikide toetusliikide ja personaalse eneseefektiivsuse veendumuste (sügis) vahel ( $r=0,438$ ;  $p<0,05$ ).

Vastupidiselt õpetaja personaalse eneseefektiivsuse dimensioonile oli üldine dimensioon statistiliselt oluliselt seotud üksnes ühe toetusliigiga (tabel 12), milleks oli nii sügisel kui ka kevadel õpilaste ja vanemate tugi. Samuti ei leitud statistilisi olulisi seoseid erinevate toetusliikide koosmõju puhul.

**Tabel 12.** Algaja õpetaja üldise eneseefektiivsuse (ÜE) veendumuste seos õpilaste ja vanemate suhetega/suhetele antavate hinnangutega

Suhted õpilaste ja lastevanematega (sügis)	
ÜE sügis	0,291*
N	50
ÜE kevad	0,304*
N	45
ÜE muutus	-0,063
N	44

Märkus:

Kasutatud Pearsoni korrelatsioonanalüüsi.

N - vastajate arv

\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,05.

Seega, kuigi nii sügisel kui ka kevadel oli algaja õpetaja personaalse ja üldise eneseefektiivsuse veendumuste vahel mitmeid statistiliselt olulisi seoseid, leiti otsene seos algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse veendumuste muutuse ja koolipoolse toetuse muutuse vahel.

### 5.5. Õpetajakoolituse ja algaja õpetaja eneseefektiivsuse vaheline seos

Uuriti ka algaja õpetaja eneseefektiivsuse ja õpetajakoolituse ettevalmistuse kvaliteedi vahelisi seoseid. Nii sügisel kui ka kevadel läbi viidud küsitluse tulemuste põhjal leiti mitmeid statistiliselt olulisi seoseid, mis hõlmasid ennekõike personaalse eneseefektiivsuse dimensiooni (vt tabel 13).

**Tabel 13.** Algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste ja õpetajakoolitusele antavate hinnangute vahelised seosed

	Hinnang ainealasele ettevalmistusele		Hinnang didaktikaalasele ettevalmistusele		Hinnang õpilaste iseärasuste ettevalmistusele		Hinnang õpetaja ja õpilase suhtlemise ettevalmistusele		Hinnang praktikale	
	sügis	kevad	sügis	kevad	Sügis	kevad	sügis	kevad	sügis	kevad
PE sügisel	0,181	0,191	0,197	<b>0,257*</b>	<b>0,247*</b>	<b>0,302*</b>	<b>0,224*</b>	<b>0,472**</b>	0,099	0,165
N	96	69	95	69	95	67	95	68	91	69
PE kevadel	0,097	0,035	0,126	0,130	<b>0,247*</b>	<b>0,277*</b>	0,147	<b>0,430**</b>	0,074	0,165
N	97	70	96	70	96	67	96	68	92	69
PE muutus	-0,064	-0,155	-0,018	-0,067	0,051	0,024	-0,061	0,016	-0,019	-0,010
N	93	67	92	67	92	65	92	66	88	67
ÜE sügisel	-0,078	0,192	0,020	0,192	0,052	0,048	<b>0,211*</b>	0,172	0,047	-0,048
N	97	70	97	70	97	67	97	68	93	69
ÜE kevadel	0,169	<b>0,247*</b>	0,070	0,165	0,195	-0,015	<b>0,296**</b>	0,229	-0,051	-0,004
N	97	70	96	70	96	67	96	68	92	69
ÜE muutus	<b>0,237*</b>	0,063	0,052	0,028	0,143	-0,037	0,081	0,043	-0,102	0,043
N	94	68	94	68	94	65	94	66	90	67

Märkus:

Kasutatud Pearsoni korrelatsioonanalüüsi.

N - vastajate arv

\*\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,01;

\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,05.

Sügisel oli algaja õpetaja kõrgem personaalse eneseefektiivsuse tunne seotud kõrgemate hinnangute andmisega õpetajakoolituse ettevalmistusele, mis hõlmas õpilaste iseärasusi ( $r = 0,247$ ,  $p < 0,05$ ) ning õpetaja ja õpilase suhtlust ( $r = 0,224$ ,  $p < 0,05$ ). Kevadel oli algaja õpetaja kõrgem personaalse eneseefektiivsuse tunne positiivselt seotud didaktikat ( $r = 0,257$ ,  $p < 0,05$ ), õpilaste iseärasusi ( $r = 0,277$ ,  $p < 0,05$ ) ning õpetaja ja õpilase suhtlust ( $r = 0,430$ ,  $p < 0,01$ ) hõlmava ettevalmistuse kohta käiva hinnanguga. Nii sügisel kui ka kevadel

korraldatud küsitluse alusel leiti suhteliselt arvestatav positiivne seos algajate õpetajate personaalse eneseefektiivsuse tunde ning õpilase ja õpetaja suhtlust ( $r = 0,472$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = 0,430$ ;  $p < 0,01$ ) puudutava ettevalmistuse kohta antud hinnangu vahel.

Vastupidiselt personaalse eneseefektiivsuse dimensioonile oli ka sel korral üldise eneseefektiivsuse osas statistiliselt olulisi seoseid vähem. Algaja õpetaja üldise eneseefektiivsuse dimensiooniga korreleerus positiivselt hinnang, mis anti sügisel õpilase ja õpetaja suhtlusega seotud ettevalmistusele ( $r = 0,211$ ,  $p < 0,05$ ) ning kevadel ainealasele ettevalmistusele ( $r = 0,247$ ,  $p < 0,05$ ). Statistiliselt olulist seost täheldati ka kevadel üldise eneseefektiivsuse tunde ning sügisel õpilase ja õpetaja vahelisele suhtlusele antava hinnangu puhul ( $r = 0,296$ ,  $p < 0,01$ ). Erinevalt õpetaja personaalse eneseefektiivsuse dimensioonist, milles ei täheldatud õpetajakoolitusele antavate hinnangute ja personaalse eneseefektiivsuse muutuste vahel statistiliselt olulisi seoseid, leiti statistiliselt oluline positiivne seos algaja õpetaja üldise eneseefektiivsuse taju muutuse ja sügisel antava ainealase ettevalmistuse vahel.

**Tabel 14.** Õpetajakoolitusele antavad hinnangud ja nende muutused kutse aasta jooksul

	Küsitluse toimumine	N	$\bar{x}$	$\sigma$	t-väärtus	Muutus (kevad-sügis)
Ainealane ettevalmistus	sügis	148	4,11	0,83	-1,69	-0,12
	kevad	83	3,99	0,63		
Didaktikaline ettevalmistus	sügis	147	3,83	0,90	0,60	-0,14
	kevad	84	3,69	0,82		
Õpilaste iseärasused	sügis	147	3,42	0,91	-2,12*	0,14
	kevad	81	3,56	0,76		
Õpetaja ja õpilase suhtlemine	sügis	147	3,12	0,98	-1,87	0,17
	kevad	82	3,29	0,90		
Kooli/lasteaia praktika	sügis	65	4,55	0,99	1,00	-0,12
	kevad	65	4,43	0,98		

Märkus:

Kasutatud sõltuvatele gruppidele mõeldud t-testi

N - vastajate arv;  $\bar{x}$  - aritmeetiline keskmine;  $\sigma$  - standardhälve; t - t-statistik t-testis;

\* - statistiliselt oluline olulisusnivool 0,05.

Kui uurida algajate õpetajate poolt õpetajakoolitusele antavate hinnangute aritmeetilisi keskmisi (vt tabel 14), siis kutse aasta jooksul muutus statistiliselt oluliselt hinnang õpetajakoolituse ettevalmistusele õpilaste iseärasuste osas. Samas hinnati kõige kõrgemalt õpetajakoolituse raames korraldatud kooli/lasteaia praktikat (kevad:  $\bar{x} = 4,48$  5-pallilisel skaalal). Seega, algajate õpetajate kõrgema eneseefektiivsuse tunde mõlema dimensiooni osas võib leida statistiliselt olulisi positiivseid seoseid, mis hõlmavaid hinnanguid õpetajakoolituse ettevalmistusele.

## 6. Arutelu

Paljud õpetaja professionaalse arengu erinevad käsitlused sisaldavad eneseefektiivsuse taju aspekti, mille kaudu on võimalik algaja õpetaja arengut jälgida ja millele käesolev töö keskenduski. Magistritöö raames uuriti longituudselte kutseaastal olevate algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumusi, nende muutusi esimese tööaasta jooksul ja seoseid kolme erineva teguriga: algaja õpetaja poolt tajutud toetus, kooliaste ja õpetajakoolituse ettevalmistus.

Järgnevates alapeatükkides analüüsitaksegi uurimuse tulemusi, kõrvutades neid teiste uurijate tulemustega ning tehes nende põhjal järeldusi. Samuti esitatakse soovitusi selleks, kuidas võiks eneseefektiivsuse veendumuste kaudu edaspidi algajate õpetajate professionaalset arengut uurida. Viimaste alapeatükkidena on toodud välja ka töö praktiline tähtsus ja kitsaskohad.

### 6.1. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumused ja nende mõõtmine

Vaatamata õpetaja eneseefektiivsuse (või õpetaja efektiivsuse) põhidefinitsiooni suhteliselt sarnastele käsitlustele, on eneseefektiivsuse veendumuste mõõteskaalad tekitanud suurt diskussiooni. Nende arutelude valguses on välja töötatud mitmeid mõõtevahendeid, mis võimaldavad uurida eneseefektiivsusega seotud uskumusi. Kõige levinumaks saab aga siinkohal pidada Gibsoni ja Dembo (1984) õpetaja eneseefektiivsuse mõõtevahendit, mida kasutati ka käesolevas uurimuses ja mis sisult kajastab eneseefektiivsuse veendumuste kahte liiki uskumusi: õpetaja eneseefektiivsuse personaalset ja üldist dimensiooni. Kui õpetajal on kõrge eneseefektiivsus mõlema dimensiooni osas, siis ühelt poolt tunneb ta, et tal on vajalikud oskused ja teadmised mõjutamaks õpilaste õpitulemusi, ja teiselt poolt tajub ta enda kui professiooni esindaja efektiivsust, st õpetaja mõjub õpilastele üldiselt positiivsena võrreldes selliste väliste teguritega nagu õpilase perekond, tema võimed jms. Kasutades Gibsoni ja Dembo mõõteskaalat ja sama meetodikat ka andmete töötlemisel, on kahte dimensiooni eneseefektiivsuse tajus tõestanud mitmed teisedki uurijad (Allinder, 1995; Coladarci, Breton, 1997; Graham *et al.*, 2001; Soodak, Podell, 1993; Öim, 2004a, 2004b).

Ka käesoleva uurimuse tulemused kinnitasid sellise kahefaktorilise struktuuri tekkimist eneseefektiivsusealastes veendumustes. Toetudes saadud tulemustele võib üllatusliku

tendentsina välja tuua, et kahte erinevasse faktorisse kuuluvate väidete osas on kokkulangevus Gibsoni ja Dembo (1984) uurimistulemustega suurem kui Eestis korraldatud samalaadse uurimuse omadega (Taimalu, Õim, 2005; Õim, 2004a, 2004b). Võib järeldada, et Gibsoni ja Dembo poolt välja töötatud mõõteskaala sobib peale staažikamate õpetajate uurimisevahendi kasutamisele hästi ka algajate õpetajate uurimiseks. Seda asjaolu on tõestanud ka mitmed teised algajate õpetajate uurijad (Allinder, 1995; Hoy, Woolfolk, 1993; Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Seega leidis esimene hüpotees kinnitust.

Siiski leidub ka mitmeid teadlasi, kes on kritiseerinud sellist kahefaktorilise lahenduse eraldumist eneseefektiivsuse tajus. Eelkõige on segaseks jäänud teise dimensiooni tähendus, st õpetaja uskumine professiooni mõjusse. Samuti on probleeme tekitanud ka selle dimensiooni eristamine eneseefektiivsuse veendumustes (Guskey, Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Wheatley, 2005). Mitmete uurijate arvates peegeldavad kõik skaala väited õpetaja usku enda efektiivsusesse, st õpetaja käitumist ei mõjuta see, kuidas õpetajad kui professiooni esindajad üldiselt õpilastele mõjuvad, vaid pigem on mõlema dimensiooni puhul tegemist õpetaja enda uskumustega enese efektiivsusesse (Gusky, Passaro, 1994). Ja teisest küljest on ette heidetud teise faktorisse kuuluvate väidete negatiivset orientatsiooni (personaalse eneseefektiivsusega seotud väited on eelkõige positiivselt sõnastatud), mis mõjutab õpetaja vastuseid (Deemer, Minke, 1999) ning mis tegelikult tingida kahefaktorilise struktuuri tekke.

Samas, toetudes läbitöötatud kirjandusele ja seal kajastuvatele uurimustele ning praktilisele kogemusele õpetajana, oletab töö autor, et õpetaja eneseefektiivsuse alaste veendumuste mõlemad dimensioonid on tõenäoliselt seotud õpetaja enesetunnetusega, mistõttu võiksid/peaksid mõlema dimensiooni uskumused õpetaja õpetamistegevust mõjutama. Erinevus kahe dimensiooni vahel seisneb aga selles, et teine dimensioon näitab õpetaja suhtumist oma professiooni tunnetusse ning on võib-olla rohkem mõjutatud välistest (õpetaja elukutse väärtustamisest ühiskonnas, lastevanemate poolt jms) kui personaalsetest teguritest ja pole võib-olla nii suure mõjuga kui personaalne eneseefektiivsus. Samas tunnetatakse väliste tegurite mõju eelkõige läbi iseenda. See võib olla ka põhjus, miks mitmed autorid (nt Chacon, 2005; Siwatu, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007) on hakanud rääkima eneseefektiivsusest ja vältima terminit õpetaja efektiivsuses, sest tegemist on mõlema dimensiooni puhul õpetaja enda efektiivsuse alaste uskumustega. Toetudes eespool olevale põhjendusele ja teistele autoritele, on ka käesolevas töös kasutatud terminit „eneseefektiivsus“ mõlemale dimensioonile osutamiseks, mitte ainult õpetaja personaalse dimensiooni puhul.

Antud uurimuse tulemuste põhjal ei saa samuti väita, et teise faktorisse kuulusid ainult negatiivse orientatsiooniga väited. Eelneva arutelu põhjal võib järeldada, et sellise kahe dimensiooni eristumise põhjusena õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste uskumustes võiks välja tuua ka selle, et need dimensioonid reaalselt on olemas õpetaja enesetunnetuses, mistõttu ei saa öelda, et nende dimensioonide tekkimine on tingitud mõõteskaala ebamäärasusest või väidete vales sõnastusest.

Samas võiks edaspidistes uurimustes kaaluda väidete ümbersõnastamist selliselt, et mõlemasse faktorisse kuuluvate väidete osas oleks nii negatiivselt kui ka positiivselt sõnastatud väiteid. Samuti võiks kaaluda õpetaja eneseefektiivsuse üldise dimensiooniga seotud väidete lisamisele skaalasse (praegu on neid personaalse dimensiooni väidetega võrreldes kaks korda vähem) ning kontrollküsimuste hulga vähendamist. Autori arvates näitavad õpetaja suhtumist endasse kui professiooni esindajasse väited, mis on seotud õpetajakutse/õpetamise väärtustamise ja ühiskondliku positsiooniga, kuid praegu õpetaja eneseefektiivsuse skaala selliseid väiteid otseselt ei sisalda. Ülevaatamist vajaks ka see, kuidas õpetajad (sh algajad õpetajad) tavatsevad tõlgendada üldise eneseefektiivsuse dimensiooni. Tuginedes teiste autorite (Berg, 2002; Dall'Alba, Sandberg, 2006; Labone, 2004; Pitkäniemi, 2002; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007; Wheatley, 2005) soovitudele, võiks korrigeeritud/kohandatud skaala väljatöötamisel lähtuda kvalitatiivsetest uurimismeetoditest. Nimelt on eelnimetatud teadlaste arvates kvalitatiivne lähenemine sobivaim meetod õpetaja mõtete, arusaamade, veendumuste ja uskumuste uurimisel ning nad kritiseerivad, et seda valdkonda siiski liialt palju uuritakse kvantitatiivsete meetodite abil, mis ei ava eneseefektiivsuse tegelikku olemust ning selle seost erinevate teguritega.

## **6.2. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse alaste veendumuste muutused esimesel tööaastal koolis/lasteaias**

Mitmed uurijad on püüdnud välja selgitada eneseefektiivsuse veendumuste arengut/kujunemist algajate õpetajate esimestel tööaastatel. On leitud, et üldjuhul personaalne eneseefektiivsus tugevneb ja üldine eneseefektiivsus nõrgeneb (Allinder, 1995; Hoy, Woolfolk, 1993;). Vaatamata teistsuguse metoodika kasutamisele eneseefektiivsuse veendumuste uurimisel (ei eristatud personaalset ega üldise eneseefektiivsuse dimensiooni), võib siinkohal võrdluseks tuua ka Poom-Valickise (2007) poolt 2004. aastal kutseaastal olnud algajate õpetajate seas läbi viidud uurimuse, millest nähtub, et Eesti algajate õpetajate



enesetõhusus tõusis esimese tööaasta lõpuks.

Käesoleva uurimistöö tulemuste põhjal täpselt samasugust seaduspärasust eneseefektiivsuse veendumuste muutumises mõlema dimensiooni osas välja tuua ei saa. Uurimusest ilmnes, et algaja õpetaja personaalne eneseefektiivsus tõuseb kutseaasta jooksul, kuid üldise eneseefektiivsuse tunne jääb sügisel ja kevadel praktiliselt samale tasemele või võib isegi langeda. Seega leidis töö teine hüpotees osaliselt kinnitust. Osaliselt vastupidistele uurimustulemustele jõudsid uurijad Woolfolk Hoy ja Spero (2005), kes täheldasid algajatel õpetajatel mõlema eneseefektiivsuse dimensiooni langust, kusjuures üldise dimensiooni osas oli langus suurem.

Uurimustulemusi põhjalikumalt vaadeldes võib välja tuua, et personaalne eneseefektiivsuse taju tugevnes nii kolme aasta kokkuvõttes kui ka kolmel aastal osalenud õpetajaid eraldi käsitledes. Kui võrrelda erinevate aastate algajate õpetajate veendumusi, siis 2004/2005. kutseaasta algajate õpetajate puhul tugevnesid personaalse eneseefektiivsuse veendumused kutseaasta jooksul kõige enam. Kuna aga 2004/2005. kutseaasta viimane, st kevadine küsitlus korraldati 2005. aasta sügisel (september-oktoober) ja algajad õpetajad olid juba alustanud oma teist tööaastat, oli neil kutseaastat lõpetavate õpetajatega võrreldes pikem õpetamiskogemus. Seega võiks olla mõistetav, miks nimetatud aastal esines algaja õpetaja eneseefektiivsuse tajus personaalse dimensiooni osas suurem tõus võrreldes teiste aastatega. Loomulikult võib põhjuseid olla teisigi. 2005/2006. ja 2006/2007. aasta algajad õpetajad ei erinenud omavahel praktiliselt üldse. Muutus personaalse eneseefektiivsuse veendumustes oli viimase kahe aasta jooksul suhteliselt samaväärne. See viitab asjaolule, et kuigi tegemist oli erinevate kutseaastate algajate õpetajatega, võib algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse veendumuste arengus täheldada seaduspärasust, mis viitab omakorda sellele, et eneseefektiivsuse taju personaalset dimensiooni võiks tõlgendada algaja õpetaja professionaalse arengu ühe indikaatorina.

Vastupidiselt personaalse eneseefektiivsuse veendumuste muutustele üldise eneseefektiivsuse veendumustes olulisi muutusi ei leitud, kuid siiski võib öelda, et algajad õpetajad tundsid ennast sügisel üldiselt enesekindlamalt kui kevadel. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse uurijad mujal maailmas on üldjoontes tõestanud, et õpetaja üldine eneseefektiivsus on negatiivselt seotud õpetamiskogemusega ehk teisisõnu üldise eneseefektiivsuse dimensioon algaja õpetaja esimesel tööaastal pigem langeb (Allinder, 1995; Hoy, Woolfolk, 1993; Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Nagu töö teoreetilises osas juba mainitud, võib languse põhjuseks tuua asjaolu, et kogemusteta õpetajad kipuvad õpetamisse liiga lihtsalt

suhtuma, mistõttu esimese aasta jooksul mõistavad nad õpetaja elukutse keerukust. See võib olla ka põhjuseks, miks nad mõnikord tunnevad väliste tegurite suurt mõju (Hoy, Woolfolk, 1993; Ross, 1998). Siinkohal oleks sobilik viidata ka sarnasusele Fulleri (1969) ja Kagani (1992) professionaalse arengu käsitlustega, kus autorid väidavad, et algajatel õpetajatel on idealistlikud vaated õpilastele ja liiglihtsustatud pilt klassis toimuva suhtes.

Kui vaadelda muutusi erinevate aastate lõikes, siis 2004–2005. aastal kutseaastal osalenud algajad õpetajad tundsid algul jõuetumana kui kutseaasta lõpupoole. Samas on seegi erinevus tingitud suure tõenäosusega sellest, et kõnealuse kutseaasta lõppu planeeritud küsitlus viidi läbi tavapärasest hiljem, st algajad õpetajad olid siis juba oma teist tööaastat alustanud. Seega oli neil teiste aastate algajate õpetajatega võrreldes rohkem õpetamiskogemust ning sellest oli ka tingitud kutseaastavaheline erinevus. See viitab asjaolule, et eneseefektiivsuse taju mõlemas dimensioonis muutub. Võib oletada, et teisel tööaastal üldine eneseefektiivsuse taju nooremõpetajate seas tõesti tõuseb, sest selleks ajaks on nad jõudnud juba arusaamisele, et hoolimata välistest teguritest on õpetajatöö positiivse mõjuga. Antud kontekstis on siiski tegemist väikese valimiga, mis ei luba teha mingeid suuremaid üldistusi, kuid kindlasti oleks huvitav uurida longituudselt kolme aasta jooksul algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste arengut.

Üheks põhjuseks, miks käesoleva uurimustulemustes ei ilmnenu olulisi muutusi üldise dimensiooni osas, võivad olla seotud küsitluste toimumise ajaga. Esimene küsitlus viidi läbi sel ajal, kui algaja õpetaja oli juba kaks kuud koolis/lasteaias töötanud (oktoobri lõpus). Samas just esimesed kuud kipuvad algajate õpetajate jaoks kõige olulisemad olema, mistõttu võib oletada, et üldise eneseefektiivsuse taju langus toimus suuresti juba enne esimese küsitluse algust. Kuid põhjuseid võib otsida ka sellest, et üldine eneseefektiivsuse dimensioon mõjutab vähem õpetaja professionaalset arengut kui personaalne dimensioon (Coladarci, Breton, 1997, Graham *et al.*, 2001).

Käesoleva uurimuse tulemuste valguses saab algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste arengus tuua välja seaduspärasuse: õpetaja õpetamiskogemuse kasvades ja õpetamisoskuste arenedes tunneb algaja õpetaja õpetamisel suuremat kindlust, mis väljendub ka eneseefektiivsuse uskumuste tõusus, kuid samas see, kuidas algaja õpetaja professiooni tajub, ei mõjuta esimesel tööaastal tema arengut.

Võrreldes erinevate uurimuste tulemusi, võib järeldada, et algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste (nii personaalne kui ka üldine dimensioon) muutused on esimesel tööaastal kohati isegi vasturääkivad, mistõttu vajaks see temaatika põhjalikumaid

longituuduurimusi (Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Hoolimata longituuduurimuste keerulisusest on see siiski ainuvõimalik viis, kuidas selgitada välja eneseefektiivsuse veendumuste muutusi. Nagu eespool juba mainitud, võiks edaspidistes uurimustes vaadelda algajaid õpetajaid nende kolme esimese tööaasta jooksul.

### **6.3. Kooliastme või koolitüübi ja algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumuste vahelised seosed**

Varasemad uurimused, milles on käsitletud kooliastme mõju õpetaja eneseefektiivsuse veendumustele, võimaldasid oletada, et algajatel algklassi- ja lasteaiaõpetajatel on teiste õpetajatega (algajate põhikooli- ja gümnaasiumiõpetajatega) võrreldes õpetaja personaalse efektiivsuse veendumused kõrgemad (Evans, Tribble, 1986; Greenwood, Olejnik, Parkay, 1990; Taimalu, Õim, 2005; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2002). Käesolev uurimus kinnitas seda väidet (ühtlasi ka kolmandat hüpoteesi) vaid osaliselt.

Peale kooliastme mõju õpetaja eneseefektiivsuse taju kujunemisele tuli uurida ka erinevate koolitüüpide mõju, kuna need pigem mõjutasid teatud aspekti puhul eneseefektiivsust rohkem kui kooliaste. Uurimustulemustele tuginedes saab öelda, et lasteaiaõpetajad erinesid personaalse eneseefektiivsuse veendumuste poolest oluliselt nii põhikooli- kui ka kutsekooliõpetajatest (seda nii sügisel kui ka kevadel antud hinnangute alusel) ning neil oli ka kõige tugevamad eneseefektiivsuse veendumused võrreldes teiste kooliastmete/koolitüüpide õpetajatega. Hüpotees leidis vaid osaliselt kinnitust, kuna üldhariduskoolide gümnaasiumiõpetajate ja lasteaiaõpetajate ning algklassiõpetajate ja teiste kooliastmete/koolitüüpide õpetajate vahel erinevusi ei leitud. Samas ei erinenud erinevate kooliastmete õpetajad üksteisest oluliselt ka algaja õpetaja üldise eneseefektiivsuse veendumuste poolest.

Põhjuseid, miks lasteaed-alkooli õpetajatel on pigem kõrgem efektiivsusetunne, võib otsida nii õpetaja töö eripärast kui ka kooli/lasteaia kui organisatsiooni struktuuri erinevusest. Nagu eespool oli juba osutatud, on Ross (1998) siinjuures viidanud ka sugudevahelistele erinevustele, sest on teada, et naiste eneseefektiivsuse tunne on üldjuhul kõrgem kui meestel ning lasteaed-alkoolide õpetajad on peamiselt naissoost. Mõned uurijad on välja toonud asjaolu, et nooremate lastega on tõenäoliselt kergem hakkama saada ja neid mõjutada (Lee *et al.*, 1991; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2002), mistõttu võib öelda, et kooliastme mõju taga võiks näha erinevaid lapsi/õpilasi, mis nõuab õpetajatelt erinevat lähenemist. Selle põhjal kujuneb ka õpetaja eneseefektiivsus.

#### 6.4. Tajutud toetuse ja algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste vahelised seosed

Palju on räägitud algajate õpetajate toetamisest ning selle toetuse olulisusest esimestel aastatel, kuna sellest oleneb algaja õpetaja kutsekindlus ja pühendumus õpetamisele. Võib eristada peamiselt kolme liiki toetust: mentortuge, koolituge ning suhteid õpilaste ja lastevanematega (Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Mitmed uurijad on kinnitanud positiivseid seoseid algaja õpetaja eneseefektiivsuse muutuste ja tajutud toetuse vahel. (Capa Aydin, Woolfolk Hoy, 2005; Chester, Beaudin, 1996; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy, Spero, 2005; Yost, 2002) Antud uurimistöö tulemused kinnitasid seda fakti (seega ka neljandat hüpoteesi) osaliselt. Selgus, et algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse veendumuste muutus oli otseselt seotud koolitoetusega, mis hõlmab nii juhtkonna kui ka kolleegide toetust. Seega, mida rohkem tajub algaja õpetaja koolipoolset toetust, seda suurem on muutus tema personaalse eneseefektiivsuse veendumustes. Teiste toetusliikide ja algaja õpetaja taju muutuste vahel olulisi seoseid ei täheldatud, kuid samas leiti olulisi seoseid nii sügiseste kui ka kevadiste eneseefektiivsuse hinnangute ja tajutud toetuse erinevate liikide ning nende liikide koosmõju vahel.

Üllatav oli mentortoe seotud tulemus. Hoolimata sellest, et algajad õpetajad hindasid mentori abi kevadel oluliselt kõrgemaks kui sügisel, ei leitud olulisi seoseid mentortoe ja eneseefektiivsuse veendumuste vahel. Siiski on paljud uurijad rõhutanud mentortoe olulisust, kuna see arvatakse olevat algaja õpetaja professionaalse arengu üks mõjutajatest (Feiman-Nemser, 2001; Strong, 2005; Yost, 2002). Ka 2004. aastal käivitunud kutseasta võtmeisikuna nähakse mentorit kui algaja õpetaja olulist toetajat ja juhendajat (Eisenschmidt, 2006). Eesti uurijad Poom-Valickis (2007) ja Eisenschmidt (2006) on algajate õpetajate uurimisel leidnud, et algajad õpetajad hindavad toetusliikidest kõige kõrgemalt just mentorabi, kuid see on algaja õpetaja kutsealase arenguga vähe seotud. Oma uurimistulemustele toetudes toob Eisenschmidt (2006) välja, et mentori toetuse tunnetamine oli nõrgas positiivses korrelatsioonis algaja õpetaja eneseanalüüsi ja professionaalse arengu hinnanguga, kuid ei olnud üldse seotud hinnanguga algaja õpetaja kutseoskustele. Uurija oletab, et selle seose puudumise põhjused võivad peituda mentori rollis, kuna koolides on valdav kohanemist toetav ja abistav mentorlus, mistõttu kutseoskuste arengu toetamist ei seata esikohale.

Mentortoe ja eneseefektiivsuse veendumuste vahelise seose puudumine võib olla seotud ka kutseasta uuestirakendumise algusaastatega: mentorid kas alles õpivad tunnetama oma

rolli algaja õpetaja aitajana või ei ole kooli juhtkond konkreetselt selgitanud, mida mentoriks olemine tähendab. Võib oletada, et mõnes koolis/lasteaias on mentorist kujunenud n-ö formaalne toetaja/abistaja. Teise põhjusena võiks esile tuua mentorite tasustamise probleemi. Staažikale (üldjuhul) õpetajale on mentoriks olemine siiski lisakohustus, mis eeldaks ka selle töö tasustamist. Samas pole hetkel riigi poolt selleks rahasid ette nähtud. Eisenschmidt (2006) uuris 2004.–2005. aastal ka koolijuhtide arvamusi kutse aasta rakendatavuse kohta – ilmnas, et koolijuhid ootavad riiklikul tasandil mentoritöö reguleerimist ja selle tasustamist.

Kuigi üksiku toetusliigina mentortoe ja eneseefektiivsuse veendumustele vahel olulist seost ei täheldatud, leiti olulisi seoseid mentortoe ja teiste toetusliikide koosmõju kohta. Märkimisväärsed positiivsed seosed saadi kevadiste hinnangute põhjal algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse ning mentortoe ja õpilaste/vanemate toe koosinemisel ning sügiseste hinnangute põhjal leiti nõrgemapoolne seos mentortoe ja juhtkonna/kolleeptide toe vahel.

Uurimustulemustest aga selgus, et kõige tugevam positiivne seos oli algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse kui ka üldise eneseefektiivsuse ning õpilaste ja vanemate toetuse vahel, mis ilmnas nii sügisel kui ka kevadel antud hinnangute põhjal. See aga viitab tõsiasjale, et õpilased ja vanemad on olulised algaja õpetaja eneseefektiivsuse mõjutajad. Nagu eespool mainitud, on mitmed uurijad rõhutanud, et algajatele õpetajatele tuleks esimestel tööaastatel võimaldada väiksemaid ja võimekamate õpilastega klasse, et neil oleks suuremad väljavaated positiivseteks elamusteks ning nad saaksid selle kaudu oma eneseefektiivsust tõsta (Fives *et al.*, 2007; Tschannen-Moran *et al.*, 1998). Ka käesoleva uurimistöö tulemused tõestasid, et algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse ja õpilaste-vanemate suhete vahel on märkimisväärne positiivne seos. Kuna sageli suured probleemid õpilaste ja vanematega nõrgendavad eneseefektiivsuse taju, siis võiksid Eesti koolidirektorid rohkem mõelda sellele, et algaja õpetaja töökoormus ei oleks ülejõukäiv, st tal ei oleks väga palju probleeme esimestel tööaastatel. Seetõttu võiks näiteks algaja õpetaja oma esimesed õpetamiskogemused saada väiksemates ja distsiplineeritud õpilaste klassis.

Esiletoomist väärrib aga tulemus, kus vaadeldi kõigi kolme suurema toetusgrupi (mentortugi, koolitugi, õpilaste-vanemate tugi) koosmõju ning leiti nii sügisel kui ka kevadel küllaltki tugevaid seoseid õpetaja personaalse eneseefektiivsuse ja kõikide erinevate toetusliikide koosinemisel. Sellest võib järeldada, et algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse veendumuste kujunemist, sealhulgas ka algaja õpetaja professionaalset arengut, mõjutab (tegemist korrelatiivse seosega) nii sügisel kui ka kevadel kõikide osaliste

(n-ö kogukonna) samaaegne toetus. Ka Eisenschmidt (2006) uurimustulemused näitavad, et algaja õpetaja professionaalset ja kutsealast arengut mõjutas nii juhtkonna kui ka kolleegide toetuse tajumine, ning ta järeldab sellest, et algaja õpetaja professionaalse arengu seisukohalt on tähtis soodsa koolikeskkonna kujundamine. Kuid vastupidiselt eelnevale ei leidnud Poom-Valickis (2007) otsest seost algajate õpetajate enesetõhususe ja tajutud toetuse vahel, st algaja õpetaja kõrgem enesetõhusus ei olnud seotud kõrgemate hinnangutega tajutud toetusele.

Hoolimata sellest, et kaks kutseaasta kohta käivat küsimust (kutseaasta olulisus ja info piisavus) ei moodustanud faktoranalüüsi kasutades sisult sarnast toetusgruppi, vaid need jagunesid erinevate toetusgruppide vahel, vaadeldi nende kahe küsimuse seost algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumustega ning saadi suhtelised nõrgad seosed. Leiti, et mida paremaks algaja õpetaja kutseaasta korraldust ja olulisust sügisel hindab, seda efektiivsemana personaalselt ta ennast tajub. Samas tuli välja ka see, et mida paremaks hindas algaja õpetaja kutseaasta korraldust ja vajadust sügisel, seda väiksem muutus toimus kutseaasta jooksul tema eneseefektiivsuse personaalse dimensiooni osas ehk seda vähem tema eneseefektiivsus tõusis. Uurides kõikide toetusliikide (sh ka kutseaastale antav hinnang) mõju, selgus, et sügisel esineb oluline positiivne seos kõikide toetusliikide ja personaalse eneseefektiivsuse veendumuste vahel. Järelikult võib oletada, et kutseaasta mõjutab algaja õpetaja eneseefektiivsust pigem kutseaasta algul (sügisel) ning koos teiste võimalike mõjuteguritega toetab ta algaja õpetaja arengut täiesti arvestatavalt.

Seega tajutud toetusega seotud uurimustulemusi kokku võttes, võib järeldada, et tõenäoliselt mõjutavad (tegemist on korrelatiivsete seostega, mistõttu ei saa kindlalt rääkida mõjust) kõige enam algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumusi esimesel tööaastal suhted õpilaste ja vanematega, kuid kõige soodsama keskkonna algajale õpetajale loob terve kooli kogukonna toetus, st juhtkonna, kolleegide ning vanemate-õpilaste toetus. Ka tajutud toetuse osas võib öelda, et üldine eneseefektiivsus ei ole nii suure mõjuga algaja õpetaja arengule võrreldes personaalse eneseefektiivsuse tajuga, kuna üldise eneseefektiivsuse dimensiooni ja tajutud toetuse vahel leiti vähe seoseid.

Varasemates uurimustes on küll rõhutatud algaja õpetaja toetamise/abistamise olulisust esimestel aastatel, kuid samas toovad mõned autorid välja, et liigne toetav õhkkond ei motiveeri nooremõpetajat piisavalt pingutama ning mõjub tema arengule hoopis negatiivselt, sest nooremõpetaja ei võta endale täielikku vastutust ning ei pinguta ise piisavalt (Bandura, 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007). Siinjuures viitavadki Fives, Hamman ja Olivarez (2007) toetuse, abi ja juhendamise kvaliteedile olulisusele – mitte igasugune toetus

ja abi ei pruugi olla tõhus õpetaja professionaalse arengu seisukohalt.

Kuigi käesolevad uurimustulemused kinnitavad, et mentor üksiku toetusliigina ei olnud seotud algaja õpetaja eneseefektiivsusega, vajaks see aspekt põhjalikumaid edaspidiseid uuringuid, kuna suure tõenäosusega olid sellised uurimustulemused tingitud sellest, et mentorite roll algajate õpetajate toetamisel ei olnud veel seoses kutseaasta üsna hiljutise rakendumisega välja kujunenud. Samuti tuleks edaspidi rohkem uurida seda, kuidas mentor konkreetselt algajat õpetajat aitab (millist abi talle osutab) ja milline abi mõjutab algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumusi kõige enam.

### **6.5. Õpetajakoolitus kui algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumuste vahelised seosed**

Mitmed uurimused on viidanud, et kõrge eneseefektiivsuse tundega algajad õpetajad hindavad esimesel tööaastal oma õpetajakoolituse ettevalmistust kõrgemalt ning nad on seotud rohkemate positiivsete õpetamiskogemustega (saavutuskogemus) ja vähema stressiga kui need õpetajad, kes tajuvad vähem efektiivsetena (Capa, 2005; Hall *et al.*, 1992, viidatud Tschannen-Moran *et al.*, 1998 j.; Raudenbush *et al.*, 1992). Töö viienda hüpoteesiga väideti, et algajate õpetajate kõrgem eneseefektiivsuse tunne on seotud positiivsete hinnangutega õpetajakoolituse ettevalmistusele (Capa, 2005). Antud uurimistöö tulemustest lähtuvalt leidis viimane hüpotees kinnitust.

Kui võrrelda õpetajakoolituse eri aspektide seost eneseefektiivsuse veendumustega, võib nii sügisese kui ka kevadise küsitluse põhjal esile tõsta olulist seost õpetaja personaalse eneseefektiivsuse tunde ning õpilase ja õpetaja suhtlust puudutava ettevalmistuse kohta antud hinnangu vahel. Teiste aspektide osas leiti küll olulisi, kuid suhteliselt nõrku seoseid. Näiteks, sügisel oli algaja õpetaja kõrgem personaalse eneseefektiivsuse tunne seotud kõrgemate hinnangutega õpilaste iseärasusi hõlmava õpetajakoolituse ettevalmistusele. Kevadel oli algaja õpetaja kõrgem personaalse eneseefektiivsuse tunne positiivselt seotud didaktikat, õpilaste iseärasusi ning õpetaja ja õpilase suhtlust hõlmava ettevalmistuse kohta käiva hinnanguga. Vastupidiselt personaalse eneseefektiivsuse tajule oli ka sel korral üldise eneseefektiivsuse taju osas oluliselt vähem seoseid õpetajakoolituse kvaliteedile antavate hinnangutega ning need olid suhteliselt nõrgad. Sama moodi, nagu personaalse eneseefektiivsuse taju puhul, leiti oluline positiivne seos ka algaja õpetaja üldise eneseefektiivsuse taju ning õpilase ja õpetaja suhtluse ettevalmistuse vahel, kusjuures seda nii sügisel kui ka kevadel antud hinnangute põhjal. Erinevalt personaalse eneseefektiivsuse tajust,

mis ainealase ettevalmistusega üldse ei korreleerunud, täheldati kevadel olulist positiivset seost ainealase ettevalmistuse ning õpetaja üldise eneseefektiivsuse tajumutuste vahel.

Üllatava tulemusena väärrib esiletõstmist, et kuigi algajad õpetajad hindasid kõige kõrgemalt õpetajakoolituse praktikat, ei leitud ühtegi olulist korrelatiivset seost kummagi eneseefektiivsuse veendumuse osas. Samas on autorid välja toonud just praktilise poole osatähtsuse õpetajakoolituse ettevalmistuse programmides, kuna selle kaudu saaks pakkuda algajale õpetajale positiivseid saavutus- ja asenduskogemusi, mis on olulised eneseefektiivsuse veendumuste mõjutajad (Capa, 2005).

## 6.6. Töö praktiline tähtsus

Käesolevas töös jõuti järeldusele, et algaja õpetaja arengus kutseasta jooksul võib täheldada teatud seaduspärasusi tema eneseefektiivsuse tajus: personaalne eneseefektiivsuse tajutugevneb, kuid üldine eneseefektiivsuse veendumus esimesel tööaastal eriti ei muutunud. Samas on need arengud seotud mitmete mõjudega kas otseselt või kaudselt. Välja selgitatud tajutud toetuse mõjust võis järeldada, et algaja õpetaja professionaalse arengu mõjutamiseks eneseefektiivsuse veendumuste tugevdamise tähenduses on vajalik kogu kogukonna toetus. See tähendab, et mentor üksinda tõenäoliselt ei saa mõjutada seda, et algaja õpetaja jätkaks õpetajana ka viie aasta pärast, vaid selleks peavad oma panuse andma nii kooli juhtkond, kolleegid kui ka õpilased ja lastevanemad. Kuna eneseefektiivsusega olid märkimisväärselt seotud ka suhted õpilaste ja vanematega, siis võiks esimestel õpetamisaastatel algajale õpetajale võimaldada väiksemaid ja võimekamate õpilaste klasse, et soodustada heade suhete kujunemist teiste osalistega ning luua eeldused positiivsete saavutuskogemuste tekkeks. Just saavutuskogemused on Bandura (1998) järgi kõige suurema mõjuga eneseefektiivsuse informatsiooni allikas, mis avaldab otsest mõju eneseefektiivsuse veendumuste kujunemisele ja selle läbi õpetaja professionaalsele arengule.

Samas võib käesoleva uurimuse põhjal oletada, et seoses kutseasta süsteemi uuestirakendumisega Eestis mõned aastad tagasi, pole veel mentori roll algaja õpetaja toetamisel täpselt selge. Seega peaksid kutseasta korraldajad (mentorkoolituste kaudu) ning kooli juhtkond mentori funktsioone lähemalt selgitama. Teisest küljest tuleks mentori ühe ülesandena rõhutada ka seda, et mentor peaks algajal õpetajal aitama luua häid suhteid nii juhtkonnaga, kolleegide, õpilaste kui ka lastevanematega. Teda võiks käsitleda ka võtmeisikuna, kes aitaks algajal õpetajal kooli/lasteaia konteksti sulanduda – see tõstaks kogukonna üldist



toetust ja tugevdaks ühtlasi algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumusi.

Viimaseks, õpetajakoolituse tajutud kvaliteedi ja algaja õpetaja eneseefektiivsuse vahel leiti mitmeid olulisi seoseid. Nagu uurimustulemused näitasid, tuleks õpetajakoolituses kõige enam tähelepanu pöörata õpetaja ja õpilase vahelisele suhtlemisele, kuna see oli teiste aspektidega võrreldes kõige tugevamini seostud eneseefektiivsuse veendumustega.

## 6.7. Töö kitsaskohad

Käesoleva töö puhul võib välja tuua ka mitmeid kitsaskohti ja seda nii valimi, küsimustiku koostamise, küsitluse läbiviimise kui ka andmete tõlgendamise osas. Eelkõige tuleb mainida, et kuna uurimus viidi läbi ainult Tartu Ülikooli praktika ja kutseaasta keskuse juures kolmel järjestikusel aastal, oleks meelevaldne antud uurimistöö tulemusi üldistada kõikidele algajatele õpetajatele Eestis. Uurimustulemusi võis mõjutada ka konkreetse kutseaasta korraldus. Valimi piiratus oli põhjustatud ka uurimuse longituudsest iseloomust ning sellega seoses puudusid andmebaasist paljud andmed. Ainsaks lüliks ühe ja sama inimese kahe küsitluse kokkuviimisel oli kood, mis tuli algajal õpetajal ankeedile kirjutada. Esimese aasta n-ö sobimatu koodisüsteem (vastaja sünniaasta, -kuupäev, -kuu) põhjustas selle, et mitmed õpetajad ei kirjutanud ankeedile koodi või kirjutasid vale koodi, mistõttu olid need ankeedid algajate õpetajate arengu uurimiseks eneseefektiivsuse veendumuste kaudu sobimatud.

Seega oleks vajalik, et järgnevad uuringud hõlmaksid ka teiste kutseaastakeskuste algajaid õpetajaid ning et koodiks valitaks selline numbrikombinatsioon, mille alusel ei ole võimalik inimest tuvastada, kuid samas peab algaja õpetaja suutma seda koodi kergesti meenutada.

Puudujäägina võib välja tuua ka algajate õpetajate kutseaasta algusesse planeeritud küsitluse ebasobiva ajastuse: küsitlus toimus ajal, mil algajad õpetajad olid juba kaks kuud koolis töötanud ning mis võis olla põhjuseks, miks ei toimunud üldise efektiivsuse dimensiooni osas muutusi. Seega võiks võimaluse korral algajate õpetajate järgmise uuringu esimese küsitluse planeerida augustisse või septembris. Antud uurimuse korralduse juures võib ühe negatiivse asjaoluna esitada ka 2004.–2005. aastal kutseaastal olnud algajate õpetajate teistkordse küsitlemise Interneti teel tavapärasest hilisemal ajal, st algaja õpetaja teise tööaasta alguses, mis samuti mõjutas uurimustulemusi.

Viimasena tuleb esitada töö piirang andmete tõlgendamise osas, mis puudutab eneseefektiivsuse veendumuste ja erinevate mõjutegurite vahelisi seoseid. Kuigi andmete

töötlemisel korrelatsioonanalüüsiga saadi mitmeid statistiliselt olulisi seoseid eneseefektiivsuse ja vaatluse all olevate tegurite vahel, ei saa üksnes korrelatsioonanalüüsi kasutamise põhjal otsustada n-ö põhjus-tagajärg suhte üle. Teisiti öeldes, ei saa kategooriliselt väita, kas võimalikud tegurid (mõjutegurid) mõjutavad algajate õpetajate eneseefektiivsuse uskumusi või on täheldatav vastupidine tendents.

## Kokkuvõte

Magistritöö põhieesmärk oli longituudselts uurida kutseaastat läbivate algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumusi, muutusi nendes ning seoseid kooliastme, tajutud töökeskkonna-toetuse ja õpetajakoolituse kvaliteedile antavate hinnangutega. Uurimuses osales kolmel järjestikusel aastal 170 algajat õpetajat. Algajate õpetajate seas viidi läbi ankeetküsitlus, milles algajad õpetajad ise hindasid oma eneseefektiivsuse veendumusi ja nendega seotud tegureid. Töös lähtuti põhiliselt Gibsoni ja Dembo (1984) õpetaja eneseefektiivsuse definitsioonist ja mõõteskaalast, mille kohaselt eristatakse eneseefektiivsuse tajus kahte dimensiooni: õpetaja personaalset efektiivsust ja õpetaja üldist eneseefektiivsust.

Ka käesoleva uurimuse tulemuste põhjal selgus, et algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumustes võib eristada neidsamu dimensioone. Täheledatai, et kutseaasta jooksul algaja õpetaja personaalse eneseefektiivsuse taju tugevneb ja üldise eneseefektiivsuse taju jääb suhteliselt muutumatuks. Algajate õpetajate eneseefektiivsuse veendumusi mõjutavate tegurite detailsemal analüüsimisel selgus, et algajate lasteaiaõpetajate personaalne eneseefektiivsus on oluliselt kõrgem võrreldes algajate põhikooli- ja kutsekooliõpetajatega. Teiste õpetajate vahel erinevusi ei leitud. Tajutud töökeskkonna-toetuse seose uurimisest järeldatai, et mida rohkem tajub algaja õpetaja koolipoolset toetust (juhtkond ja kolleegid), seda suurem on muutus tema personaalse eneseefektiivsuse veendumustes. Märkimisväärne positiivne seos leiti ka õpetaja personaalse eneseefektiivsuse veendumuste ja n-ö kogukonna toetuse (mentortugi, koolitugi, õpilaste-vanemate tugi) vahel. Mentor üksikult algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumustega otseselt seotud ei ole. Samuti täheledatai õpetajakoolituse ettevalmistuse kvaliteedi ja eneseefektiivsuse hinnangute vahel olulisi seoseid. Kõige enam oli positiivselt seotud algaja õpetaja personaalne ja üldine eneseefektiivsus õpetaja ja õpilase suhtlust hõlmava õpetajakoolituse ettevalmistuse kohta antavate hinnangutega.

Uurimusest järeldatai, et algajale õpetajale tuleks esimestel aastatel võimaldada töötamist väiksemates ja võimekamate õpilastega klassides, et luua talle jõukohase töökoormuse abil eeldused positiivsete kogemuste tekkeks ja tugevdada selle kaudu tema eneseefektiivsuse taju. Õpetajakoolituses tuleks kõige enam tähelepanu pöörata õpetaja ja õpilase vahelisele

suhtlemisele, kuna see oli teiste aspektidega võrreldes kõige tugevamini seotud eneseefektiivsuse veendumustega. Samuti järeldati, et kutseaasta korraldajad ja kooli juhtkond peaksid mentori ülesandeid lähemalt selgitama ning rõhutama, et mentor võiks olla võtmeisik, kes aitab algajal õpetajal kooli/lasteaia konteksti sulanduda – see tõstaks kogukonna üldist toetust ja tugevdaks ühtlasi algaja õpetaja eneseefektiivsuse veendumusi.

## ***Summary***

### **Professional development of novice teachers as reflected in their changing sense of self-efficacy**

*Keywords:* teacher self-efficacy; professional development; novice teachers; mentor; induction year

The primary purpose of this master's thesis was to conduct a longitudinal study on the sense of self-efficacy among novice teachers currently on their induction year, its changes and its relations to the school's level of teaching, perceived support from the working environment, and assessments of the quality of preparatory teacher's schooling. 170 novice teachers participated in the study in three consecutive years. A questionnaire was conducted among the novice teachers, in which the novice teachers themselves assessed their sense of self-efficacy and the factors that influence it. The work was primarily based on Gibson and Dembo's (1984) definition and scale of the teacher's self-efficacy, according to which the sense of self-efficacy can be differentiated into two dimensions: the personal and the general teaching self-efficacy.

Present research confirmed that these two dimensions can indeed be discerned in novice teachers' sense of self-efficacy. It was observed that during the induction year the novice teacher's personal efficacy rises and general self-efficacy remains relatively constant. Analysis of the factors influencing novice teachers' sense of self-efficacy revealed that personal efficacy was considerably higher for novice kindergarten teachers, as compared to novice middle-school and vocational school teachers. No differences were found among other types of teachers. Measurement of the impact of perceived support in the working environment led to the conclusion that the more novice teachers perceive school-side support (from administration and colleagues), the greater the change in their personal sense of efficacy. There was also a marked positive correlation between the teacher's personal sense of efficacy and the so-called community support (mentoring and school support, the support

from teachers and parents). Mentoring as an individual type of support had no direct influence on the novice teacher's sense of self-efficacy. There were also relevant connections between the quality of preparatory teacher's schooling and the sense of self-efficacy. The highest positive connection was found to be between personal and general self-efficacies and the assessments provided concerning preparatory teacher's schooling that covered the communication between the teacher and the students.

It was concluded that during their first years novice teachers should be allowed to teach smaller classes comprised of more capable students, in order to provide them with a manageable work-load and with conditions for acquiring positive experiences in working with students, by which to strengthen the novice teachers' sense of self-efficacy. Preparatory teacher's schooling should pay more attention to teacher-student communication, as it was this factor that had the strongest correlation with the sense of self-efficacy, as compared to other aspects. It was also concluded that the organisers of the induction programme and the school's administration should provide a clearer description of the mentor's duties and to emphasize that it is the mentor who should be the key person for helping the novice teacher to blend into the context of the school/kindergarten – this would increase the general support provided by the community and would also strengthen the novice teacher's sense of self-efficacy.

## Kasutatud kirjandus

- Allinder R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, vol. 16, issue 4, pp. 247–254.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 34, No 2, pp. 148–165.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, No 2, pp. 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, pp. 248.
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy. The exercise of control*. Second edition. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., McGowan, T. (1996). A future for teaching education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (ed.). *Handbook of research on teacher education*. Second edition. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 1109–1149.
- Benz, C. R., Bradley, L., Alderman, M. K., Flowers, M. A. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, vol. 85, No 5, pp. 274–285.
- Berg, van den R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, vol. 72, No 4, pp. 577–625.
- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., Hattie, J. A. (2000). *The certification system of the national board for professional teaching standards: A construct and consequential validity study*. Greensboro, North Carolina: Center for Educational Research and Evaluation. The University of North Carolina at Greensboro.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributions to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, vol. 82, No 2, pp.

106–112.

- Capa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy*. Dissertation. The Ohio State University. Retrieved March 14, 2008, from [http://www.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi?acc\\_num=osu1110229553](http://www.ohiolink.edu/etd/send-pdf.cgi?acc_num=osu1110229553)
- Capa Aydin, Y., Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts student teacher self-efficacy? *Academic Exchange Quarterly*, vol. 9, issue 4.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, pp. 257–272.
- Chester, M. D., Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, vol. 33, pp. 233–257.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, vol. 60, No 4, pp. 323–337.
- Coladarci, T., Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, vol. 90, issue 4.
- Conley, S., Odden, A. (1994). Linking teacher compensation to teacher career development. Consortium for Policy Research in Education, Madison, WI. Finance Center.
- Conway, P. F., Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, No 5, pp. 465–482.
- Dall'Alba, G., Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of Educational Research*, vol. 76, No 3, pp. 383–412.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and teaching: signs of a changing profession. In W. R. Houston, Haberman, M., Sikula, J. (eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 267–290.
- Deemer, S. A., Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *Journal of Educational Research*, vol. 93, issue 1, pp. 3–10.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Emmer, E. T., Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational & Psychological Measurement*, vol. 51, No 3, pp. 755–765.
- Enderlin-Lampe S. (1997). Shared decision making in schools effect on teacher efficacy. *Education*, vol. 118, issue 1, pp. 150–157.



- Eraurt, M. (1996). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmar Press.
- Evans, E. D., Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among perservice teachers. *Journal of Educational Research*, vol. 80, issue 2, pp. 81–85.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, vol. 103, No 6, pp. 1013–1055.
- Fives, H. (2003). *Teacher efficacy and teacher knowledge*. Paper presented at the American Research Association Annual Conference, Chicago. Retrieved May 2005, 2005, from <http://www.education.umd.edu/EDHD/faculty2/Alexander/ARL/fives2003.doc>.
- Fives, H., Hamman, D., Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 916–934.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a development conceptualization. *Americal Educational Research Journal*, vol. 6, No 1, pp. 207–226.
- Fuller, F. F., Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (ed.), *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25–52.
- Ghaith, G., Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, pp. 487–496.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, No 4, pp. 569–582.
- Goddard, D. R., Hoy, W. K. (2001). *Collective teacher efficacy and student achievment in urban public elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Montreal. Retrieved April 7, 2005, from <http://www-personal.umich.edu/~rgoddard/Collective%20Teacher%20efficacy.pdf>.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 548–594.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, issue 2.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and*

- Development in Education*, vol. 23, No 2, pp. 102–106.
- Guskey, T., Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, vol. 31, pp. 627–643.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Fransisco: Jossey-Bass, pp. 358–389.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teacher College Record*, vol. 103, No 6, pp. 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Managment*, vol. 24, No 2, pp. 287–309.
- Hayes, N. (2002). Sotsiaalpsühholoogia alused. Tallinn: OÜ Külim, lk 170.
- Henson, R. K. (2001). *Self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Invited keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange, January 26, 2001, Texas A & M University, College Station, Texas. Retrieved January 15, 2008, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/EREkeynote.PDF>.
- Ho, I. T., Hau, K.T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, issue 3, pp. 313–323.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school realtions. *Journal of Educational Research*, vol. 85, No 5, pp. 287–294.
- Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, vol. 93, No 4, pp. 355–371.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internship. In W. R. Houston (ed.). *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan, pp. 535–547.
- Imants, J. G. M., de Brabander, C. J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, No 2, pp. 179–195.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol. 62, No 2, pp. 129–169.
- Kera, S. (1998). Õpetaja sotsiaalne valmidus kasvatamise eeldusena. T. Kuurme, M.-L. Laherand (toim.), *Õpetaja ja õpilane kasvatustegelikkuses*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk

111–126.

- Kidron, A. (2003). *Nõustamiskunst. Psühholoogilise nõustamise alused*. Tallinn: Mondo.
- Kieffer, K. M., Haley, J. A., Henson, R. K. (2000). *Development and validation of the sources of self-efficacy inventory (SOSI): Exploring a new measure of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, April 25, 2000. Retrieved December 6, 2007, from <http://home.earthlink.net/~kmkieffer/SOSI.html>.
- Kim, Y., Corn, A. (1998). The effects of teachers' characteristics on placement recommendations for students with visual impairments. *Journal of visual impairments & blindness*, vol. 92, No 7, pp. 491–502.
- Kogan, L. R., Vacha-Haase, T., Henson, R. K. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 61, No 3, pp. 404–420.
- Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes. (2006). Haridus- ja teadusministri määrus, nr 23. Külastatud 3. aprillil, 2008, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?replstring=33&dyn=12851808&id=1056208>.
- Krull, E. (1997). Kokkuvõte pedagoogilist kutseastat lõpetavate üliõpilaste küsitlustest. *Õpetajakoolitus I*. Tartu: Tartu Ülikool, lk 110–135.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2001). Teacher professional development in Estonia: theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, No 2, pp. 99–113.
- Krull, E. (2002). *Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumi-vahetusel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2003). Pedagoogilise koolipraktika kui otsustav tegur õpetajakoolituse ajakohastamisel. E. Krull, K. Oras (toim.), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV*. Tartu: TÜ Kirjastus, lk. 47–65.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, pp. 341–359.
- Laherand, M.-L. (1998). Kas õpetaja on teoreetik? T. Kuurme, M.-L. Laherand (toim.), *Õpetaja ja õpilane kasvatusel*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk. 127–133.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, vol. 64, No 3, pp. 190–208.

- Lin, H. L., Gorrell, J., Taylor, J. 2002. Influence of culture and education on U.S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, vol. 96, No 1, pp. 37–46.
- Oder, T. (2006). *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Pedajas, M.-I. (1973). *Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis*. Dissertatsioon. Tartu: TRÜ.
- Pedajas, M.-I. (koost). (1983a). *Üliõpilasest õpetajaks, I osa*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.
- Pedajas, M.-I. (koost). (1983b). *Üliõpilasest õpetajaks, II osa*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.
- Pedajas, M.-I. (1983c). *Õpetajaisiksuse uurimused Eesti NSV-s*. *Nõukogude Kool*, nr 12, lk 35–38.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Second edition. Columbus (Ohio): Merrill Prentice Hall.
- Pitkäniemi, H. (2002). The relationship between teacher efficacy, instructional practice and student learning: How do they relate to each other? In K. Niinistö, H. Kukemäki, L. Kemppinen (eds.), *Developing Teacher Education in Estonia*. Turku: Painosalama Oy, pp. 127–140.
- Poom-Valickis, K. (1997). *Õpetajaks olemine – mõningaid arve ja mõtteid õpetajate küsitlusest 1994/95. õppeaastal*. U. Kala (koost.), *Võimalus ja paratamatus olla õpetaja*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk 221–228.
- Poom-Valickis, K. (2003). *Õpetaja professionaalse arengu uurimine: kuidas muuta eelarvamuslikud tõekspidamised arengupotentsiaaliks*. E. Krull, K. Oras. (toim.), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 95–109.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Novice teachers' professional development across their induction year*. Dissertation. Tallinn: University of Tallinn.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, vol. 65, No 2, pp. 150–167.
- Richardson, V., Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington: American Educational Research

- Association, pp. 905–947.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, vol. 97, No 2, pp. 227–251.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, No 4, pp. 385–400.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching*. London: Greenwich, JAI Press, pp. 49–73.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal*, vol. 102, No 2, pp. 141–154.
- Rowan, B., Correnti, R., Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey research tell us about teacher effects on student achievement: insights from the prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, vol. 104, No 8, pp. 1525–1567.
- Saffold, F. (2005). Increasing self-efficacy through mentoring. *Academic Exchange Quarterly*, vol. 9, issue 4.
- Schwarzer, R., Scholz, U. (2000). *Cross-cultural assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale*. Paper presented at the Asian Congress of Health Psychology 2000: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan, August 28–29.  
<http://userpage.fu-berlin.de/~health/lingua5.htm>.
- Sikka, H. (1997). Alklassiõpetaja tööga rahulolu mõjutavatest teguritest. U. Kala (koost.), *Võimalus ja paratamatus olla õpetaja*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk 175–179.
- Sikka, H. (1998). Alklassiõpetaja kutsehoiakuid mõjutavatest teguritest. L. Talts (koost.), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme VIII*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk 131–148.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 1086–1101.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, vol. 27, issue 1, pp. 66–81.
- Strong, M. (2005). Induction, mentoring and teacher retention: a summary of the research. *The New Educator*, vol. 1, No 3, pp. 181–198.
- Taimalu, M., Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. TRAMES. *Journal of the Humanities and Social Sciences*, vol. 9, No 2, pp. 177–191.

- Talts, L. (1997). Õpetajakutse muutuste kontekstis. U. Kala (koost.), *Võimalus ja paratamatus olla õpetaja*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk 93–100.
- Talts, L. (1998). Algklassiõpetaja kutsekindlust mõjutavad tegurid. L. Talts (koost.), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme VIII*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk 86–130.
- Tournaki, N., Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, pp. 299–314.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, vol. 68, No 2, pp. 202–248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, issue 7, pp. 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual of the American Educational Research Association, April 2, New Orleans, LA. Retrieved November 14, 2007, from <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/AERA%202002%20megan.pdf>.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 944–956.
- Warren, L. L., Payne, B. D. (1997). Impact of middle grades' organization on teacher efficacy and environmental perceptions. *Journal of Educational Research*, vol. 90, No 5, pp.301–308.
- Wertheim, C., Yona, L. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *Journal of Educational Research*, vol. 96, No 1, pp. 54–63.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, No 7, pp. 747–766.f
- Williams, S. (1997). *Albert Bandura. Experimental & cognitive approaches to personality*. Retrieved , from <http://www.fmarion.edu/~personality/exper/bandura.html>.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, vol. 6, No 2, pp. 137–148.
- Woolfolk Hoy, A., Spero, R. B. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Retrieved September 12, 2007, from

<http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/efficacy%2043%2022.pdf>.

- Woolfolk Hoy, A., Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, pp. 343–356.
- Õim, O. (2004a). Katse rakendada õpetaja efektiivsuse skaalat Tartu linna õpetajate seas. Proseminaritöö II. Tartu Ülikooli pedagoogika osakond.
- Õim, O. (2004b). Õpetaja efektiivsuse alased uskumused ning neid mõjutavad tegurid Tartu linna õpetajate näitel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli pedagoogika osakond.
- Õpetajakoolituse riiklik arengukava 2006–2013. Tartu-Tallinn, 2006. Külastatud 1. märtsil 2008, aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5202>.
- Õpetajate koolituse raamnõuded. 2000. Vabariigi valituse määrus nr 381. Külastatud 21. veebruaril 2008, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12866316>.
- Yost, D. S. (2006). *Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective*. Teacher Education Quarterly, Fall, pp. 59–76.
- Yost, R. (2002). „I Think I Can”: Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy. *Clearing House*, vol. 75, No 4, pp.195-197.

## LISAD

### Lisa 1. Võrdlev ülevaade omandatud eriala ja reaalselt koolis/lasteaias antavate õppeainete/tegevuste vahel

	Omandatud eriala järgi õpetajate jaotuvus	Omandatud eriala järgi õpetajate jaotuvus protsentuaalselt (%)	Koolis/lasteaias õpetatava õppeaine järgi õpetajate jaotuvus	Koolis/lasteaias õpetatava õppeaine järgi õpetajate jaotuvus protsentuaalselt (%)
Klassiõpetaja, logopeed, alushariduse pedagoog	<b>48</b>	28	27	16
Geograafia, loodusteadused, bioloogia	34	20	30	18
Eesti keel ja kirjandus	19	11	20	12
Lasteiaiaõpetaja	15	9	<b>31</b>	18
Ajalugu, usuõpetus, psühholoogia, inimeseõpetus	10	6	9	5
Matemaatika	7	4	7	4
Vene keel	5	3	5	3
Saksa keel	5	3	4	2
Inglise keel	5	3	13	8
Kaubandus, loomakasvatus, turism	5	3	5	3
Muusika	4	2	4	2
Kehaline kasvatus	4	2	4	2
Kunstiõpetus, käsitöö	3	2	3	2
Keemia	2	1	2	1
Informaatika	2	1	4	2
Füüsika	1	1	2	1
Ei vastanud	1	1	0	0
Kokku	170	100	170	100



## Lisa 2. Algaja õpetaja küsimustik kutseaasta alguses

### Lp. nooremõpetaja

Käesoleva küsimustiku eesmärgiks on uurida nooremõpetajate kujutlusi õpetamisest ja kasvatuses ning rahulolu läbitud õpetajakoolituse ning kutseaastaga. Küsitlus viiakse läbi kaks korda (kutseaasta tugiprogrammi esimesel koolitusel ja viimasel koolitusel), et teada saada, millised on muutused arusaamades ja kujutlustes. Kuna soovin ühe ja sama vastaja vastuseid anonüümselt (st. nime küsimata), palun märkige ankeedile oma kood – käesolevas küsimustikus on selleks koodiks number, mis moodustub Teie ema sünnikuupäevast ja sünnikuust ning Teie isa sünnikuupäevast ja sünnikuust. Kõik küsitluse tulemused jäävad anonüümseks.

Teie koostöövalmidusele lootes,

TÜ pedagoogika magistrant Olivia Õim, kontakt: olivia.oim@mail.ee

### Kuidas täita küsimustikku?

Enne küsimusele vastamist lugege küsimus hoolikalt läbi. Valikvastuselistele küsimustele vastamiseks palun valige Teile sobiv vastusevariant ja tõmmake seda tähistavale numbrile ring ümber. Mitmed küsimused eeldavad ka oma arvamuse põhjendust, mis tuleb kirjutada punktiirile.

**Palun kirjutage siia oma ema sünnikuupäev ja sünnikuu ning oma isa sünnikuupäev ja sünnikuu kahekohaliste arvudena (nt. 04.10.12.09.).**

--	--	--	--	--	--	--	--

### I KÜSIMUSED TEIE MENTORI JA KUTSEAASTA KOHTA

1. Mis õppeaine õpetaja on Teie mentor?.....

2. Kuidas hindate mentori abi esimese õppeveerandi lõpul?

1. väga ebatõhusaks
2. ebatõhusaks
3. pigem ebatõhusaks kui tõhusaks
4. ei oska hinnata, kuna pole oma mentoriga veel tutvunud
5. pigem tõhusaks kui ebatõhusaks
6. tõhusaks
7. väga tõhusaks

3. Millise valdkonna osas vajate kõige enam abi oma mentorilt? Palun asetage vastusevariandid pingeritta. Alustage sellest valdkonnast, kus vajate abi kõige rohkem ja lõpetage selle valdkonnaga, kus vajate abi kõige vähem (kõige rohkem 1 ja kõige vähem 7).

<input type="text"/>	aine tundmise osas
<input type="text"/>	tunni planeerimisel
<input type="text"/>	oma tegevuse analüüsimisel
<input type="text"/>	tunni distsipliini kindlustamisel
<input type="text"/>	lastevanematega suhtlemisel
<input type="text"/>	õpilastega probleemide lahendamisel
<input type="text"/>	emotsionaalset toetust

Milleski muus.....

4. Millise valdkonna osas olete saanud kõige enam abi oma mentorilt? Palun asetage vastusevariandid pingeritta. Alustage sellest valdkonnast, kus olete saanud abi kõige rohkem ja lõpetage selle valdkonnaga, kus olete saanud abi kõige vähem (kõige rohkem 1 ja kõige vähem 7).

<input type="text"/>	aine tundmise osas
<input type="text"/>	tunni planeerimisel
<input type="text"/>	oma tegevuse analüüsimisel
<input type="text"/>	tunni distsipliini kindlustamisel
<input type="text"/>	lastevanematega suhtlemisel
<input type="text"/>	õpilastega probleemide lahendamisel
<input type="text"/>	emotsionaalset toetust

Milleski muus.....

5. Kas tagasiside mentorilt on piisav?

1. ei
2. raske öelda
3. jah

6. Kui tihti kohtute oma mentoriga keskmiselt?

1. üks kord nädalas või tihedamini
2. üks kord kahe nädala jooksul
3. üks kord kolme nädala jooksul
4. üks kord kuus
5. üks kord õppeveerandi jooksul

7. Mis Te arvate, kuidas on Teie mentor Teid esimese õppeveerandi jooksul aidanud?

1. Mentor ei ole aidanud ega toetanud kuidagi.
2. Mentor on piirdunud ametliku nõustamisega (on tutvustanud klasse ja kooli, viinud Teid kurssi kooli dokumentatsiooniga, vastavalt ametiülesannetest tulenevalt on käinud ka Teie tunde vaatlemas)
3. Lisaks ametlikule nõustamisele, on olnud Teie ja mentori vahel sõbralik koostöö (ta on suhtunud Teisse kui partnerisse ning aidanud Teid erinevate kooliprobleemide lahendamisel).

4. Mentor on toiminud ametliku nõustamise kohaselt, samuti on Teil mentoriga sõbralik koostöösuhe ning ta on aidanud Teil ka häid suhteid luua teiste kolleegidega (õpetajatega, koolipsühholoogiga, logopeediga, sotsiaalpedagoogiga, huvijuhiga jne).
5. Mingil muul moel toetas ja aitas Teid (palun kirjeldage).....  
.....
8. Kuidas hindate kooli juhtkonna toetust/abi?
1. täiesti ebapiisavaks
  2. ebapiisavaks
  3. pigem ebapiisavaks
  4. ei oska hinnata, kuna ei ole juhtkonnaga kokku puutunud
  5. pigem piisavaks
  6. piisavaks
  7. täiesti piisavaks
9. Kuidas hindate kolleegide toetust/abi?
1. täiesti ebapiisavaks
  2. ebapiisavaks
  3. pigem ebapiisav
  4. ei oska hinnata, kuna ei suhtle eriti kolleegidega
  5. pigem piisavaks
  6. piisavaks
  7. täiesti piisavaks
10. Kuidas hindate suhteid õpilastega?
1. väga halvaks
  2. halvaks
  3. pigem halvaks kui heaks
  4. rahuldavaks
  5. pigem heaks kui halvaks
  6. heaks
  7. väga heaks
11. Kuidas hindate suhteid lastevanematega?
1. väga halvaks
  2. halvaks
  3. pigem halvaks kui heaks
  4. rahuldavaks
  5. pigem heaks kui halvaks
  6. heaks
  7. väga heaks
12. Kas Teie arvates kutseaasta ehk kohanemisaasta on vajalik?
1. ei
  2. ei oska öelda
  3. jah

Palun põhjendage oma vastust

.....  
.....  
.....

13. Kas informatsiooni (eelkõige praktika- ja kutseaasta talituselt) kutseaasta kohta on piisavalt?

1. ei
2. raske öelda
3. jah

Palun põhjendage oma vastust

.....

.....

.....

## II KÜSIMUSED TEIE ARVAMUSTE JA USKUMUSTE KOHTA

**Palun tõmmake ring ümber sobivat vastusevarianti tähistavale numbrile tabelis.**

	Ei ole abso- luutselt nõus	Ei ole nõus	Pigem mitte- nõus kui nõus	Pigem nõus kui mitte- nõus	Olen nõus	Olen abso- luutselt nõus
1. Kui õpilane saab paremini hakkama kui tavaliselt, siis tõenäoliselt on see minu lisapingutuste tagajärjeks.	1	2	3	4	5	6
2. Minu tunnid mõjutavad õpilast vähe, võrreldes tema kodukeskkonna mõjuga.	1	2	3	4	5	6
3. Kui vanemad ütlevad mulle, et nende laps käitub koolis paremini kui kodus, siis tõenäoliselt on minu kasvatusmeetodid sobivamad nende lapsega paremini hakkama saamiseks kui vanematel.	1	2	3	4	5	6
4. Edukus õppimises on eelkõige seotud perekondliku taustaga.	1	2	3	4	5	6
5. Kui õpetajal on piisavalt oskusi ja tahet, siis võib ta kontakti saavutada ka kõige probleemsemate õpilastega.	1	2	3	4	5	6
6. Kui õpilased ei ole kodus distsiplineeritud, siis nad käituvad distsiplineerimatult ka mujal.	1	2	3	4	5	6
7. Mul on piisav ettevalmistus, et saada hakkama peaaegu iga õppimisprobleemiga.	1	2	3	4	5	6
8. Minu õpetajakoolitus ja töökogemus on andnud mulle vajalikud oskused edukaks õpetajatööks.	1	2	3	4	5	6

9. Paljude õpetajate püüdlused aidata õpilasi leiavad vähest toetust ühiskonnas.	1	2	3	4	5	6
10. Mõned õpilased tuleb paigutada aeglasemate rühma, kuna nii pole nad allutatud eba-reaalsetele ootustele.	1	2	3	4	5	6
11. Õpetajate individuaalsed erinevused põhjustavad suuri erinevusi õpilaste saavutustes.	1	2	3	4	5	6
12. Kui õpilasel on raskusi ülesande lahendamisega, siis ma tavaliselt kohandan selle tema võimetele vastavaks.	1	2	3	4	5	6
13. Kui mõni minu uutest õpilastest ei suuda keskenduda ülesandele, siis on vähe võimalusi tema tähelepanuvõime suurendamiseks.	1	2	3	4	5	6
14. Kui õpilane saab parema hinde kui tavaliselt, siis on põhjus selles, et ma leidsin selle õpilase õpetamiseks sobivama viisi.	1	2	3	4	5	6
15. Kui ma tõesti püüan, saavutan kontakti ka kõige probleemsemate õpilastega.	1	2	3	4	5	6
16. Õpetaja roll õpilaste saavutustes on väga väike, sest õpilase arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond.	1	2	3	4	5	6
17. Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajatel erilist mõju õpilase saavutustele.	1	2	3	4	5	6
18. Kui õpilased on mõnel päeval distsiplineerimatud kui tavaliselt, siis küsin endalt, mida olen teisiti teinud.	1	2	3	4	5	6
19. Kui minu õpilaste hinded paranevad, siis tavaliselt on põhjuseks see, et olen leidnud tõhusama õpetamisviisi.	1	2	3	4	5	6
20. Kui kooli juhtkond soovib mul muuta mõne klassi ainekava, siis tunneksin end sellisel juhul siiski kindlalt, sest mul on olemas vajalikud oskused, et saavutada nõutud õpitulemused ka uue ainekavaga.	1	2	3	4	5	6

21. Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, siis võib see olla tingitud sellest, et ma teadsin vajalikke võtteid selle mõiste õpetamiseks.	1	2	3	4	5	6
22. Lastevanemate koosolekud aitavad õpetajal selgusele jõuda selles, missugused on lastevanemate ootused hariduse, distsipliini jm osas.	1	2	3	4	5	6
23. Kui vanemad pööraksid oma lapsele rohkem tähelepanu, siis saaksin ka mina õpetajana õpilastega tõhusamalt töötada.	1	2	3	4	5	6
24. Kui õpilane ei mäleta eelmises tunnis õpitut, siis ma tean, kuidas suurendada tema võimalusi materjali meeldejätmiseks järgmises tunnis.	1	2	3	4	5	6
25. Kui õpilane segab minu tundi ja on lärmakas, siis ma olen kindel, et tean, kuidas teda kiiresti õppetööle suunata.	1	2	3	4	5	6
26. Kooli reeglid takistavad minu tööd õpetajana.	1	2	3	4	5	6
27. Hea õpetamisega on võimalik ületada õpilase kodukeskkonna negatiivset mõju.	1	2	3	4	5	6
28. Kui laps saavutab edu pärast seda, kui ta pandi aeglasemate õpilaste rühma, siis on see tavaliselt tingitud sellest, et õpetajal on olnud võimalus talle ekstra tähelepanu pöörata.	1	2	3	4	5	6
29. Kui üks õpilastest ei suuda lahendada ülesannet, siis peaksin hindama, kas ülesanne oli oma raskusastmelt talle sobiv.	1	2	3	4	5	6
30. Isegi heade õpetamisvõimetega õpetaja ei pruugi paljude õpilasteni jõuda .	1	2	3	4	5	6

### **III KÜSIMUSED ÕPETAJAKOOLITUSE KOHTA**

1. Kuidas hindate oma ainealast ettevalmistust ülikoolis?

1. väga nõrgaks
2. nõrgaks
3. rahuldavaks
4. heaks
5. väga heaks

2. Kuidas hindate oma ainedidaktika-alast ettevalmistust ülikoolis?
  1. väga nõrgaks
  2. nõrgaks
  3. rahuldavaks
  4. heaks
  5. väga heaks
3. Kuidas hindate õpetajakoolituse ettevalmistust õpilaste iseärasuste (arengu jne) mõistmiseks?
  1. väga nõrgaks
  2. nõrgaks
  3. rahuldavaks
  4. heaks
  5. väga heaks
4. Kuidas hindate õpetajakoolituse ettevalmistust õpetaja ja õpilase vahelise suhtlemisprobleemidega toimetulekuks (nt distsipliin klassis, probleemide lahendamine õpilastega)?
  1. väga nõrgaks
  2. nõrgaks
  3. rahuldavaks
  4. heaks
  5. väga heaks
5. Kuidas hindate läbitud õpetajakoolituse koolipraktikat?
  1. täiesti mõttetuks
  2. mõttetuks
  3. ei oska hinnata
  4. vajalikuks
  5. väga vajalikuks

Palun põhjendage oma vastust

.....

.....

#### **IV KÜSIMUSED ÕPETAJAKUTSE KOHTA**

1. Kas õpetajatöö on Teile oodatust
  1. raskem
  2. selline, nagu Te ette kujutasite
  3. kergem
2. Kas Te tahate/planeerite õpetajana töötada ka edaspidi?
  1. ei
  2. ei oska öelda
  3. jah

Palun põhjendage oma vastust

.....

.....

.....

#### **V ÜLDISED KÜSIMUSED**

1. Sugu
  1. mees
  2. naine

2. Vanus.....
3. Te olete
1. algklassiõpetaja
  2. põhikooliõpetaja
  3. gümnaasiumiõpetaja
  4. muu.....
4. Aga tegelikult tahate olla
1. algklassiõpetaja
  2. põhikooliõpetaja
  3. gümnaasiumiõpetaja
  4. muu.....
5. Kas Te olete ka klassijuhataja?
1. ei
  2. ei, kuid tegelikult tahaks
  3. jah
  4. jah, kuid tegelikult ei tahaks
6. Te õpetate praegu
1. linnakoolis
  2. maakoolis
7. Millises koolis Te olete omandanud pedagoogilise hariduse?
1. Tartu Õpetajate Seminar
  2. Tartu Ülikooli õpetajakoolitus
  3. Tallinna Pedagoogikaülikool
  4. Tallinna Pedagoogiline Seminar
- Muu.....
8. Mis on Teie omandatud eriala? .....
9. Mis õppeainet (õppeaineid) Te õpetate?.....
- .....
10. Kas õppeained, mida õpetate, vastavad Teie eelistusele?
1. ei, sest tegelikult tahaksin õpetada.....
  2. üks vastab, teine mitte.....
  3. jah

Kui Teil on tähelepanekuid või kommentaare küsimustiku kohta, siis allpool on Teile võimalus need esitada. Kui Teie märkused käivad konkreetse küsimuse kohta, palun ärge unustage märkimast küsimuse numbrit.

Kui Te tahate midagi lisada konkreetselt kutseaasta kohta (mida see küsimustik ei hõlmanud ja mis on Teile probleeme tekitanud või tahate mõnda ettepanekut teha kutseaasta paremaks korraldamiseks), siis võite ka selle kohta allpool arvamust avaldada..

.....

.....

.....

**TÄNAN TEID KOOSTÖÖ EEST!**



### Lisa 3. Algaja õpetaja küsimustik kutseaasta lõpus

#### Lp. nooremõpetaja

Käesoleva küsimustiku eesmärgiks on uurida noorte õpetajate kujutlusi õpetamisest ja kasvatuses ning rahulolu läbitud õpetajakoolituse ning kutseaastaga. Küsitlus viiakse läbi kaks korda (kutseaasta tugiprogrammi esimesel koolitusel ja viimasel koolitusel), et teada saada, millised on muutused arusaamades ja kujutlustes. Kuna soovin ühe ja sama vastaja vastuseid anonüümselt (st. nime küsimata), palun märkige ankeedile oma kood – käesolevas küsimustikus on selleks koodiks number, mis moodustub Teie ema sünnikuupäevast ja sünnikuust ning Teie isa sünnikuupäevast ja sünnikuust. Kõik küsitluse tulemused jäävad anonüümseks. Kindlasti olen nõus andma tagasisidet oma uurimusest, mille võin hiljem saata Teie e-posti aadressile, kui Te seda soovite. Selleks palun saatke kiri minu e-posti aadressile: [olivia.oim@mail.ee](mailto:olivia.oim@mail.ee)

Teie koostöövalmidusele lootes,  
TÜ pedagoogika magistrant Olivia Õim, kontakt: [olivia.oim@mail.ee](mailto:olivia.oim@mail.ee)

#### **Kuidas täita küsimustikku?**

Enne küsimusele vastamist lugege küsimus hoolikalt läbi. Valikvastuselistele küsimustele vastamiseks palun valige Teile sobiv vastusevariant ja tõmmake seda tähistavale numbrile ring ümber. Mitmed küsimused eeldavad ka oma arvamuse põhjendust, mis tuleb kirjutada punktiirile.

**Palun kirjutage siia oma ema sünnikuupäev ja sünnikuu ning oma isa sünnikuupäev ja sünnikuu kahekohaliste arvudena (nt. 04.10.12.09.).**

--	--	--	--	--	--	--	--

#### **I KÜSIMUSED TEIE MENTORI JA KUTSEAASTA KOHTA**

1. Mis õppeaine õpetaja oli Teie mentor?.....
2. Kuidas hindate mentori abi kogu kutseaasta jooksul?
  1. väga ebatõhusaks
  2. ebatõhusaks
  3. pigem ebatõhusaks kui tõhusaks
  4. ei oska hinnata, kuna pole oma mentoriga eriti kohtunud
  5. pigem tõhusaks kui ebatõhusaks
  6. tõhusaks
  7. väga tõhusaks

3. Millise valdkonna osas vajasite kõige enam abi oma mentorilt? Palun asetage vastusevariandid pingeritta. Alustage sellest valdkonnast, kus vajasite abi kõige rohkem ja lõpetage selle valdkonnaga, kus vajasite abi kõige vähem (kõige rohkem 1 ja kõige vähem 7).

<input type="checkbox"/>	aine tundmise osas
<input type="checkbox"/>	tunni planeerimisel
<input type="checkbox"/>	oma tegevuse analüüsimisel
<input type="checkbox"/>	tunni distsipliini kindlustamisel
<input type="checkbox"/>	lastevanematega suhtlemisel
<input type="checkbox"/>	õpilastega probleemide lahendamisel
<input type="checkbox"/>	enda stressiga toimetuleku osas (emotsionaalne toetus)

Milleski muus.....

4. Millise valdkonna osas saite kõige enam abi oma mentorilt? Palun asetage vastusevariandid pingeritta. Alustage sellest valdkonnast, kus saite abi kõige rohkem ja lõpetage selle valdkonnaga, kus saite abi kõige vähem (kõige rohkem 1 ja kõige vähem 7).

<input type="checkbox"/>	aine tundmise osas
<input type="checkbox"/>	tunni planeerimisel
<input type="checkbox"/>	oma tegevuse analüüsimisel
<input type="checkbox"/>	tunni distsipliini kindlustamisel
<input type="checkbox"/>	lastevanematega suhtlemisel
<input type="checkbox"/>	õpilastega probleemide lahendamisel
<input type="checkbox"/>	enda stressiga toimetuleku osas (emotsionaalset toetust)

Milleski muus.....

5. Kas tagasiside mentorilt kogu kutseaasta jooksul on olnud piisav?

1. ei
2. raske öelda
3. jah

6. Kui tihti kohtusite oma mentoriga keskmiselt?

1. üks kord nädalas või tihedamini
2. üks kord kahe nädala jooksul
3. üks kord kolme nädala jooksul
4. üks kord kuus
5. üks kord õppeveerandi jooksul

7. Mis Te arvate, kuidas on Teie mentor Teid kutseaasta jooksul aidanud?

1. Mentor ei ole aidanud ega toetanud kuidagi.
2. Mentor on piirdunud ametliku nõustamisega (on tutvustanud klasse ja kooli, viinud Teid kurssi kooli dokumentatsiooniga, vastavalt ametiülesannetest tulenevalt on käinud ka Teie tunde vaatlemas).
3. Lisaks ametlikule nõustamisele, on olnud Teie ja mentori vahel sõbralik koostöö (ta on suhtunud Teisse kui partnerisse ning aidanud Teid erinevate kooliprobleemide lahendamisel).

4. Mentor on toiminud ametliku nõustamise kohaselt, samuti on Teil mentoriga sõbralik koostöösuhe ning ta on aidanud Teil ka häid suhteid luua teiste kolleegidega (õpetajatega, koolipsühholoogiga, logopeediga, sotsiaalpedagoogiga, huvijuhiga jne).
5. Mingil muul moel toetas ja aitas Teid (palun kirjeldage).....  
.....
8. Kuidas hindate kooli juhtkonna toetust/abi kogu kutseaasta jooksul?
  1. täiesti ebapiisavaks
  2. ebapiisavaks
  3. pigem ebapiisav
  4. ei oska hinnata, kuna ei suhtle eriti kolleegidega
  5. pigem piisavaks
  6. piisavaks
  7. täiesti piisavaks
9. Kuidas hindate kolleegide toetust/abi kogu kutseaasta jooksul?
  1. täiesti ebapiisavaks
  2. ebapiisavaks
  3. pigem ebapiisav
  4. ei oska hinnata, kuna ei suhtle eriti kolleegidega
  5. pigem piisavaks
  6. piisavaks
  7. täiesti piisavaks
10. Mis Te arvate, milliseks on kujunenud Teie suhted õpilastega kutseaasta lõpuks?
  1. väga halvaks
  2. halvaks
  3. pigem halvaks kui heaks
  4. rahuldavaks
  5. pigem heaks kui halvaks
  6. heaks
  7. väga heaks
11. Mis Te arvate, milliseks on kujunenud Teie suhted lastevanematega kutseaasta lõpuks?
  1. väga halvaks
  2. halvaks
  3. pigem halvaks kui heaks
  4. rahuldavaks
  5. pigem heaks kui halvaks
  6. heaks
  7. väga heaks
12. Kas informatsiooni (eelkõige praktika- ja kutseaasta talituselt) kutseaasta kohta oli piisavalt?
  1. ei
  2. raske öelda
  3. jah

Palun põhjendage oma vastust

.....  
.....  
.....

13. Kas Teie arvates kutseasta ehk kohanemisaasta on vajalik?

1. ei
2. raske öelda
3. jah

Palun põhjendage oma vastust

.....

.....

.....

14. Millised oleksid Teie ettepanekud kutseasta paremaks korraldamiseks? (Mida sooviksite muuta?; Mis teemad/kohustused/tegevused olid Teie arvates kutseasta raames ülearused? jne)

.....

.....

.....

.....

## **II KÜSIMUSED TEIE ARVAMUSTE JA USKUMUSTE KOHTA**

**Palun tõmmake ring ümber sobivat vastusevarianti tähistavale numbrile tabelis.**

	Ei ole abso- luutselt nõus	Ei ole nõus	Pigem mitte- nõus kui nõus	Pigem nõus kui mitte- nõus	Olen nõus	Olen abso- luutselt nõus
1. Kui õpilane saab paremini hakkama kui tavaliselt, siis tõenäoliselt on see minu lisapingutuste tagajärjeks.	1	2	3	4	5	6
2. Minu tunnid mõjutavad õpilast vähe, võrreldes tema kodukeskkonna mõjuga.	1	2	3	4	5	6
3. Kui vanemad ütlevad mulle, et nende laps käitub koolis paremini kui kodus, siis tõenäoliselt on minu kasvatusmeetodid sobivamad nende lapsega paremini hakkama saamiseks kui vanematel.	1	2	3	4	5	6
4. Edukus õppimises on eelkõige seotud perekondliku taustaga.	1	2	3	4	5	6
5. Kui õpetajal on piisavalt oskusi ja tahet, siis võib ta kontakti saavutada ka kõige probleemsemate õpilastega.	1	2	3	4	5	6
6. Kui õpilased ei ole kodus distsiplineeritud, siis nad käituvad distsiplineerimatult ka mujal.	1	2	3	4	5	6

7. Mul on piisav ettevalmistus, et saada hakkama peaaegu iga õppimisprobleemiga.	1	2	3	4	5	6
8. Minu õpetajakoolitus ja töökogemus on andnud mulle vajalikud oskused edukaks õpetajatööks.	1	2	3	4	5	6
9. Paljude õpetajate püüdlused aidata õpilasi leiavad vähest toetust ühiskonnas.	1	2	3	4	5	6
10. Mõned õpilased tuleb paigutada aeglasemate rühma, kuna nii pole nad allutatud eba-reaalsetele ootustele.	1	2	3	4	5	6
11. Õpetajate individuaalsed erinevused põhjustavad suuri erinevusi õpilaste saavutustes.	1	2	3	4	5	6
12. Kui õpilasel on raskusi ülesande lahendamisega, siis ma tavaliselt kohandan selle tema võimetele vastavaks.	1	2	3	4	5	6
13. Kui mõni minu uutest õpilastest ei suuda keskenduda ülesandele, siis on vähe võimalusi tema tähelepanuvõime suurendamiseks.	1	2	3	4	5	6
14. Kui õpilane saab parema hinde kui tavaliselt, siis on põhjus selles, et ma leidsin selle õpilase õpetamiseks sobivama viisi.	1	2	3	4	5	6
15. Kui ma tõesti püüan, saavutan kontakti ka kõige probleemsemate õpilastega.	1	2	3	4	5	6
16. Õpetaja roll õpilaste saavutustes on väga väike, sest õpilase arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond.	1	2	3	4	5	6
17. Teiste faktoritega võrreldes ei ole õpetajatel erilist mõju õpilase saavutustele.	1	2	3	4	5	6
18. Kui õpilased on mõnel päeval distsiplineerimatud kui tavaliselt, siis küsin endalt, mida olen teisiti teinud.	1	2	3	4	5	6
19. Kui minu õpilaste hinded paranevad, siis tavaliselt on põhjuseks see, et olen leidnud tõhusama õpetamisviisi.	1	2	3	4	5	6

20. Kui kooli juhtkond soovitab mul muuta mõne klassi ainekava, siis tunneksin end sellisel juhul siiski kindlalt, sest mul on olemas vajalikud oskused, et saavutada nõutud õpitulemused ka uue ainekavaga.	1	2	3	4	5	6
21. Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, siis võib see olla tingitud sellest, et ma teadsin vajalikke võtteid selle mõiste õpetamiseks.	1	2	3	4	5	6
22. Lastevanemate koosolekud aitavad õpetajal selgusele jõuda selles, missugused on lastevanemate ootused hariduse, distsipliini jm osas.	1	2	3	4	5	6
23. Kui vanemad pööraksid oma lapsele rohkem tähelepanu, siis saaksin ka mina õpetajana õpilastega tõhusamalt töötada.	1	2	3	4	5	6
24. Kui õpilane ei mäleta eelmises tunnis õpitut, siis ma tean, kuidas suurendada tema võimalusi materjali meeldejätmiseks järgmises tunnis.	1	2	3	4	5	6
25. Kui õpilane segab minu tundi ja on lärmakas, siis ma olen kindel, et tean, kuidas teda kiiresti õppetööle suunata.	1	2	3	4	5	6
26. Kooli reeglid takistavad minu tööd õpetajana.	1	2	3	4	5	6
27. Hea õpetamisega on võimalik ületada õpilase kodukeskkonna negatiivset mõju.	1	2	3	4	5	6
28. Kui laps saavutab edu pärast seda, kui ta pandi aeglasemate õpilaste rühma, siis on see tavaliselt tingitud sellest, et õpetajal on olnud võimalus talle ekstra tähelepanu pöörata.	1	2	3	4	5	6
29. Kui üks õpilastest ei suuda lahendada ülesannet, siis peaksin hindama, kas ülesanne oli oma raskusastmelt talle sobiv.	1	2	3	4	5	6
30. Isegi heade õpetamisvõimetega õpetaja ei pruugi paljude õpilasteni jõuda .	1	2	3	4	5	6

### **III KÜSIMUSED ÕPETAJAKOOLITUSE KOHTA**

1. Kuidas hindate oma ainealast ettevalmistust ülikoolis?
  1. väga nõrgaks
  2. nõrgaks
  3. rahuldavaks
  4. heaks
  5. väga heaks
2. Kuidas hindate oma ainedidaktika-alast ettevalmistust ülikoolis?
  1. väga nõrgaks
  2. nõrgaks
  3. rahuldavaks
  4. heaks
  5. väga heaks
3. Kuidas hindate õpetajakoolituse ettevalmistust õpilaste iseärasuste (arengu jne) mõistmiseks?
  1. väga nõrgaks
  2. nõrgaks
  3. rahuldavaks
  4. heaks
  5. väga heaks
4. Kuidas hindate õpetajakoolituse ettevalmistust õpetaja ja õpilase vahelise suhtlemisprobleemidega toimetulekuks (nt distsipliin klassis, probleemide lahendamine õpilastega)?
  1. väga nõrgaks
  2. nõrgaks
  3. rahuldavaks
  4. heaks
  5. väga heaks
5. Kuidas hindate läbitud õpetajakoolituse koolipraktikat?
  1. täiesti mõttetuks
  2. mõttetuks
  3. ei oska hinnata
  4. vajalikuks
  5. väga vajalikuks

Palun põhjendage oma vastust

.....  
.....

### **IV KÜSIMUSED ÕPETAJAKUTSE KOHTA**

1. Kas õpetajatöö on Teile oodatust
  1. raskem
  2. selline, nagu Te ette kujutasite
  3. kergem

2. Kas Te tahate/planeerite õpetajana töötada ka edaspidi?

1. ei
2. ei oska öelda
3. jah

Palun põhjendage oma vastust

.....

.....

## **V ÜLDISED KÜSIMUSED**

1. Sugu

1. mees
2. naine

2. Vanus.....

3. Te olite kutseaasta jooksul

1. algklassiõpetaja
2. põhikooliõpetaja
3. gümnaasiumiõpetaja
4. muu.....

4. Aga tegelikult tahtsite olla

1. algklassiõpetaja
2. põhikooliõpetaja
3. gümnaasiumiõpetaja
4. muu.....

5. Kas Te olite ka klassijuhataja kutseaasta jooksul?

1. ei
2. ei, kuid tegelikult tahaks
3. jah
4. jah, kuid tegelikult ei tahaks

6. Te õpetasite kutseaasta jooksul

1. linnakoolis
2. maakoolis

7. Kui palju õpilasi ligikaudselt oli selles koolis, kus Te kutseaastal õpetasite?.....

8. Millises koolis Te olete omandanud pedagoogilise hariduse?

1. Tartu Õpetajate Seminar
2. Tartu Ülikooli õpetajakoolitus
3. Tallinna Pedagoogikaülikool
4. Tallinna Pedagoogiline Seminar
5. Muu.....

9. Mis on Teie omandatud eriala? .....

10. Mis õppeainet (õppeaineid) Te õpetasite kutseaasta jooksul?.....

.....



11. Kas õppeained, mida õpetasite, vastasid Teie eelistusele?

1. ei, sest tegelikult tahaksin õpetada.....
2. üks vastab, teine mitte.....
3. jah

---

Kui Teil on tähelepanekuid või kommentaare küsimustiku kohta, siis allpool on Teile võimalus need esitada. Kui Teie märkused käivad konkreetse küsimuse kohta, palun ärge unustage märkimast küsimuse numbrit.

Kui Te tahate midagi lisada konkreetselt kutseaasta kohta (mida see küsimustik ei hõlmanud ja mis on Teile probleeme tekitanud või tahate veel mõnda ettepanekut teha kutseaasta paremaks korraldamiseks), siis võite ka selle kohta allpool arvamust avaldada..

.....

.....

.....

.....

**TÄNAN TEID KOOSTÖÖ EEST!**

**Lisa 4. Eneseefektiivsuse veendumuste faktormudeli pööratud faktormatriks**

Väite jrk nr	Esimene faktor	Teine faktor
19. väide	<b>0,735</b>	-0,078
21. väide	<b>0,676</b>	-0,197
14. väide	<b>0,652</b>	0,012
29. väide	<b>0,638</b>	0,134
24. väide	<b>0,566</b>	0,177
1. väide	<b>0,531</b>	-0,151
8. väide	<b>0,509</b>	0,097
12. väide	<b>0,479</b>	0,093
25. väide	<b>0,445</b>	0,228
2. väide	0,165	<b>0,695</b>
17. väide	0,334	<b>0,679</b>
16. väide	0,107	<b>0,643</b>
6. väide	-0,098	<b>0,562</b>
4. väide	-0,145	<b>0,498</b>

Meetod: peakomponentide meetod (*Principal Component Analysis*) Varimaxi pööramisega kahefaktoriline lahendus

**Lisa 5. Eneseefektiivsuse veendumuste faktormudeli kommunaliteetid**

Väite jrk nr.	Esialgsed kommunaliteetid	Kommunaliteetid pärast faktorite eraldamist
19. väide	1	0,547
21. väide	1	0,496
14.väide	1	0,425
29.väide	1	0,425
24. väide	1	0,352
8. väide	1	0,268
1. väide	1	0,305
12. väide	1	0,238
25. väide	1	0,250
2. väide	1	0,510
6. väide	1	0,326
4. väide	1	0,269
17. väide	1	0,573
16.väide	1	0,425

Meetod: peakomponentide meetod (*Principal Component Analysis*)

Kommunaliteet (*communality*) näitab, kui suur on igal tunnusel ühisosa teistega.

**Lisa 6. Eneseefektiivsuse veendumuste faktormudeli kirjeldusvõime**

Com- po- nent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumu- lative %	Total	% of Varian- ce	Cumu- lative %	Total	% of Varianc e	Cumul ative %
1	3,423	24,448	24,448	3,423	24,448	24,448	3,300	<b>23,570</b>	23,570
2	1,986	14,183	38,631	1,986	14,183	38,631	2,109	<b>15,061</b>	<b>38,631</b>
3	1,328	9,482	48,113						
4	1,141	8,152	56,265						
5	1,057	7,549	63,814						
6	0,874	6,243	70,058						
7	0,707	5,051	75,109						
8	0,634	4,526	79,635						
9	0,619	4,421	84,056						
10	0,592	4,226	88,282						
11	0,497	3,548	91,830						
12	0,451	3,222	95,053						
13	0,354	2,526	97,579						
14	0,339	2,421	100,000						